

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dottorato in Sociologia e Ricerca Sociale

XXVII CICLO

ANNO ACCADEMICO 2014/2015

Femina Academica

Donne leader nell'università che cambia

Tutor:

Prof. Roberto Serpieri

Dottoranda:

Emanuela Spanò

Coordinatrice del dottorato:

Prof.ssa Enrica Morlicchio

Indice

Introduzione: ‘Per non finirla col genere’	4
--	---

1. Com-prendere l’università che cambia: discorsi e contesti

1.0 Premessa	12
1.1 I discorsi dell’università	15
1.1.1 Il discorso burocratico-professionale	18
1.1.2 Il discorso managerialista	21
1.2 Contesti e governance	25
1.3 Discorsi in guerra	31
1.3.1 Immaginari di mercato	33
1.3.2 Middle managers: ‘caught in between’	37
1.3.3 Il caso del Regno Unito	40
1.3.4 Il caso dell’Italia	44
1.4 Singolare femminile	48

2. Mappare biografie di genere: quadro teorico e metodologico

2.0 Premessa	56
2.1 Il fascino indiscreto delle narrazioni: l’elogio del disordine	58
2.2 Leggere i testi	65
2.2.1 L’azione interpretata come testo	69
2.2.2 L’intervista come iscrizione narrativa	71
2.3 Le narrazioni come tecnologie del sé	75
2.3.1 Le tecnologie del sé femminile	82
2.4 Il disordine del discorso: appunti di metodo	86

3. Tracciare i percorsi

3.0 Premessa	90
3.1 Scegliere l’università	93
3.2 L’università di Edipo e di Narciso	98
3.3 Strategie e problemi di conciliazione	103

3.4 L'ansia del 'to fit in'	113
3.4.1 <i>L'illusione dell'inclusione</i>	114
3.4.2 <i>Boys' clubs</i>	117
3.5 La visibilità come trappola	123
3.5.1 <i>'Doing well': l'incubo del 'publish or perish'</i>	125
3.5.2 <i>'Looking good': corpi che valutano</i>	129
3.5.3 <i>'Being nice': patire e compatire</i>	133

4. Riconoscere i miti e le metafore

4.0 Premessa	138
4.1 Il mito del merito	139
4.2 Il mito della leadership	147
4.2.1 <i>La leadership: epimeleia o resistenza?</i>	151
4.2.2 <i>Filibustiere, madri o carabinieri: le metafore delle donne 'di potere'</i>	155
4.2.3 <i>Donne che odiano le donne</i>	160
4.3 Il miraggio dell'equità	163

Conclusioni: Una stanza tutta per sé?	170
--	------------

Bibliografia	176
---------------------------	------------

‘Per non finirla col genere’

Dagli occhi delle donne derivo la mia dottrina: essi brillano ancora del vero fuoco di Prometeo, sono i libri, le arti, le accademie, che mostrano, contengono e nutrono il mondo.

(William Shakespeare)

‘Per non finirla col genere’ era il titolo di una discussione tra Judith Butler, Éric Fassin e Joan Scott (Butler et al. 2007) e al tempo stesso un invito rivolto a chiunque si occupi di genere a radicare maggiormente il dibattito femminista nella ricerca sul campo e a condurre ricerche *gender oriented* su qualsiasi tema, interrogandosi sulla riproduzione delle gerarchie sociali sessuate e sulle politiche della sessualità. Un programma di ricerca incredibilmente urgente nell’Europa della crisi e delle migrazioni internazionali (Balbo 2004), forse, ancora più per quella mediterranea che, in un passato ancora molto vicino, è stata ‘tradizionalmente’ associata anche nelle scienze sociali allo spazio senza tempo delle culture dell’onore e della vergogna e, per tale motivo, messa in discussione rispetto alla sua reale appartenenza alla ‘modernità’ (Bimbi 2012).

Così che sembrerebbe continuare ad avere un fondamento l’omologia individuata da Pierre Bourdieu ne *La Domination masculine* (1998) tra il paradigma patriarcale dominante tra i membri delle tribù berbere di una Kabylia eterna e universale, sorta di topos antropologico da lui studiato molti anni prima, e quello instauratosi tra i coniugi borghesi nel romanzo di Virginia Woolf *To the Lighthouse* (1927), e utilizzata per offrire una prospettiva ribaltata nella quale tutto il mondo occidentale sarebbe rimasto ‘non-moderno’, perpetrando il dominio tra i sessi anche attraverso le gerarchie disciplinari alla base di quel sistema scolastico che gli appariva l’unico strumento di ‘liberazione’ femminile e non solo per le donne algerine.

Da allora, nel mondo dell’*education*, da intendersi in questo studio come HE, le gerarchie sono mutate, seppure meno di quanto sarebbe lecito attendersi, così come percentualmente è aumentata la presenza femminile in settori disciplinari ‘tradizionalmente’ maschili e più prestigiosi. Nonostante ciò, questa ricerca intende ripartire dalla necessità di considerare il genere donne come lo strumento adatto a delineare i principali tratti dei processi di cambiamento e di permanenza che ancora lo strutturano.

Se uno ‘scetticismo riguardo al genere’ – per dirla con Susan Bordo (Bordo 1989) – accusato di operare come finzione ‘totalizzante’ (Butler 1990) ha accompagnato il processo di frammentazione e d’indebolimento del soggetto, tipico, anche in anni recenti, del postmodernismo filosofico nella sua espressione decostruzionista, sembra, tuttavia, che la censura del termine ‘genere’ sia tornata nuovamente di moda. In Francia, ad esempio, nell’estate del 2012 si è aperto un dibattito pubblico che ha coinvolto insegnanti, geni-

tori, politici, teologi, esperti a vario tipo, schierati su fronti opposti attorno alla proposta di cancellare i riferimenti al genere, nelle sue diverse declinazioni, da alcuni manuali dei Licei. L'introduzione di un approccio di genere nei 'mainstreaming textbooks' (Ferree e Hall 1996) indica probabilmente un cambiamento profondo nella riproduzione delle credenze culturali considerate legittime, un cambiamento considerato insostenibile da una parte dell'opinione pubblica francese. Se Judith Butler in un'intervista del 2011 a *Le Monde*, riassumendo la diffusione internazionale dei gender studies, ha sottolineato l'importanza delle analisi sull'impatto delle politiche sessuali, e allo stesso tempo la necessità di riferirsi al femminismo per combattere le disuguaglianze di genere (*Le Monde Société*, 4 ottobre 2011), fa quasi sorridere l'idea che solo qualche anno prima, nel 2003, *Le Monde*, Judith Butler, Simone de Beauvoir e l'ONU siano stati annoverati tra 'gli agenti della cultura della morte', in un volume teologico accademico pastorale pubblicato dal Pontificio Consiglio per la famiglia (Pontificio Consiglio per la famiglia 2003, 444).

Come scrive Bimbi: 'il genere donne è il luogo del discorso femminista perché è l'agency delle donne ad aver reso il genere plurale' (Bimbi 2012, 63). E, per tanto, si è ritenuto che tale categoria seppure espressa da un termine alquanto ambiguo, che tende ad assumere significati diversi nei vari ambiti delle scienze sociali, mantenga una sua utilità come strumento euristico in grado di far emergere la parzialità di norme, istituzioni, saperi, meccanismi di disciplinamento e di disuguaglianza sociale.

'Per non finirla col genere', dunque, l'obiettivo della ricerca è stato, al contrario, utilizzarlo come lente interpretativa attraverso cui leggere i processi di cambiamento che stanno ristrutturando, soprattutto da un punto di vista discorsivo, uno specifico contesto istituzionale: l'università. Iniziando l'esplorazione della letteratura su genere e università ci si è resi conto che se gli studi su tale argomento non sono particolarmente numerosi, i pochi esistenti, quasi tutti di matrice anglosassone, sono per la maggior parte finalizzati all'individuazione delle differenze esistenti tra un presunto modo 'femminile' di esser leader nel mondo dell'accademia nettamente contrapposto ad uno maschile.

Una lettura dicotomica non sufficiente per iniziare un viaggio nella galassia accademica e che lascia irrisolti i quesiti posti da un autore che era stato tra i primi ad occuparsene, formulando concetti teorici specifici: Pierre Bourdieu. Il suo *Homo Academicus*, pubblicato del 1984, rappresenta, infatti, il primo tentativo di riconoscere le specificità del campo accademico e di analizzare le trasformazioni che in Francia l'avevano travolto, a seguito dei movimenti studenteschi del 1968. Bourdieu, tuttavia, non parla ancora di genere, nonostante sembri già aver formulato e predisposto tutti gli strumenti teorici che gran parte della letteratura femminista sull'università avrebbe adottato in anni più recenti. È soltanto *La Domination Masculine* del 1998 a rendere, infatti, esplicito il suo interesse per le tematiche connesse al genere

attraverso il ‘disvelamento’ delle forme di violenza simbolica contenute e perpetuate attraverso il dominio maschile.

Per questo motivo, la decisione di intitolare il lavoro di ricerca *Femina Accademica: donne leader nell’università che cambia* rappresenta il tentativo di ‘iniziare da Bourdieu, per andare oltre Bourdieu’, provando a formulare delle relazioni interpretative in grado di collegare una concettualizzazione del genere ispirata al femminismo critico e una lettura foucaultiana sia delle politiche educative, che dei processi di formazione dei soggetti (femminili) definiti dalle prime all’interno di specifici contesti discorsivi.

L’idea è stata, dunque, di mettere a confronto le narrazioni di donne che ricoprono ruoli di middle managers in due sistemi universitari molto diversi: il Regno Unito e l’Italia. Il modello anglosassone, infatti, è stato spesso indicato come riferimento per molte iniziative di riforma o di cambiamenti ancora atto: introduzione di maggiore competitività tra istituzioni; relazioni più strette con i portatori d’interesse esterni ad esse; nuovi assetti, formali o informali, di governance; introduzione di procedure di valutazione. Il secondo che è spesso definito ‘oligarchia accademica’ (Clark 1983), utilizzando la distinzione che per decenni ha costituito lo strumento di posizionamento dei sistemi di higher education e che scaturisce dal prevalere di uno dei tre poli o fonti di autorità (Stato, oligarchia accademica e mercato), e nel quale, al contrario, sembra si faccia grossa fatica a recepire i mutamenti in atto. I problemi che affliggono l’università italiana, infatti, sembrano più riferibili a dinamiche di iper-istituzionalizzazione, che a cambiamenti repentini e incontrollabili (Fassari 2012).

Il percorso di ricerca è partito dall’ipotesi che ogni racconto di sé sia sempre storicamente, socialmente e culturalmente situato e che le narrazioni individuali debbano, dunque, essere interpretate come dei regimi discorsivi in cui le ‘storie legittime’ alle quali il sé può attingere per costruire la propria narrazione individuale restino limitate. Il sé diventa narrabile entro i limiti dei processi di soggettivazione e, assumendo che l’unico sé conoscibile ed esprimibile sia quello narrabile, una delle ipotesi da cui è partita l’analisi è che i nuovi discorsi managerialisti che si stanno diffondendo nell’università siano riusciti a produrre non soltanto nuovi oggetti e ‘nuovi’ soggetti, ma anche nuove narrazioni del sé femminile.

Da un punto di vista metodologico sono state, quindi, raccolte 24 narrazioni di donne leader appartenenti a vari settori disciplinari, che ricoprono – o hanno ricoperto – ruoli di middle managers (direttore di dipartimento o preside di ex facoltà). In particolare, 12 donne intervistate appartengono all’Università di Napoli Federico II, mentre le altre dodici lavorano in istituzioni britanniche. Le narrazioni raccolte attraverso lo strumento dell’intervista narrativa discorsiva (Cardano 2011) e interpretate come narrative specifiche, ossia come iscrizioni di un precedente contesto interattivo, sono state tutte registrate e successivamente trascritte. Le trascrizioni, considerate appunto come una particolare forma di testo scritto, come ‘narrazioni di interviste’, sono state poi interpretate prendendo spunto e integran-

do con alcuni elementi tratti dall'analisi letterale e retorica (Riessman 1993; Czarniawska 2004) le strategie analitiche individuate da Martin (1990) per decostruire i testi da una prospettiva femminista.

Il lavoro analitico è partito, in primo luogo, dall'individuazione delle dicotomie su cui molte delle narrazioni raccolte sono costruite e che possono essere definite trasversali sia rispetto ai temi ricorrenti successivamente individuati, sia ai due contesti presi in esame. In secondo luogo, sono stati rintracciati i temi ricorrenti nelle narrazioni. Partendo da questi ultimi, sono stati individuati i miti sul genere e sulla leadership e riconosciute le metafore attraverso le quali alcune delle donne intervistate descrivono le altre donne leader. Infine, tale lettura delle dicotomie, dei temi, dei miti e delle metafore emersi dal materiale a disposizione è stata 'ri-narrata' e 'ri-contestualizzata' (Rorty 1991) provando a lasciare più spazio possibile ai testi delle interviste, senza dimenticare, tuttavia, di svelare i presupposti contestuali, teorici, epistemologici e personali del ricercatore, i passi indietro, gli errori, e le contingenze, che hanno accompagnato le varie fasi della ricerca.

La tesi è articolata in quattro capitoli. Nel primo, le politiche educative sono state concettualizzate come discorsi. Una scelta che ha inteso gettare luce soprattutto sui processi di costruzione delle risposte degli attori ai testi delle politiche. Sono stati poi individuati tre diversi livelli di analisi: 1) *Governance sull'università* (livello macro), ossia l'insieme delle pressioni sia nazionali, che internazionali esercitate attraverso l'azione di diversi campi (politico, economico, culturale); 2) *Governance nell'università* (livello meso delle micropolitiche), ossia le nuove forme di leadership e management che contribuiscono al processo di ristrutturazione dell'organizzazione interna alle istituzioni universitarie; 3) *Governance in/attraverso il lavoro accademico* (livello micro dei processi di soggettivazione e delle forme di resistenza), ossia le governamentalità che regolano i processi di formazione delle identità così come le forme di auto-narrazione (tecnologie del sé) di coloro che, a diversi livelli, sono coinvolti in tali processi di mutamento (Blackmore et. al 2010).

La scelta di considerare questi tre livelli di analisi è derivata dal riconoscimento della portata globale dei cambiamenti che stanno interessando i sistemi universitari, una diffusione estensiva che sta facendo emergere la necessità di guardare all'interdipendenza dei vari contesti, anziché all'implementazione delle politiche da parte delle singole università situate in specifiche realtà nazionali. Nello stesso capitolo, si è inoltre approfondito lo *shift* discorsivo che ha caratterizzato tali livelli di governance, rintracciando sia i paradossi che ha generato, sia le forme 'ibride' che si sono affermate a livello nazionale. Per quanto riguarda la governance sull'università si è analizzato il concetto di competizione e, soprattutto, di neutralità di quest'ultima che sembra essersi affermato in maniera trasversale, a dispetto delle specificità nazionali, attraverso l'affermazione di nuovi regimi di finanziamento improntati alla massimizzazione della competitività

e alla trasformazione degli studenti in consumatori. Per parlare della governance nelle università si è fatto, invece, riferimento al processo di ridefinizione e conseguente crisi del professionalismo educativo nei due diversi contesti della ricerca, ponendo l'accento sulla rinascita del managerialismo che sta modificando i ruoli di leadership e portando ad una progressiva conflazione tra leadership e management, fonte di forti pressioni soprattutto al livello del middle management.

Nel secondo capitolo, si è provato a ipotizzare un 'dangerous encounter' (Tamboukou e Ball 2005) che fosse in grado di connettere una concettualizzazione delle interviste come forme particolari di testi scritti con una lettura foucaultiana delle narrazioni individuali come tecnologie del sé e con una prospettiva di genere ispirata al femminismo critico. Tale 'incontro pericoloso' è nato dall'esigenza di evidenziare il *power bias* di una lettura puramente testualista delle narrazioni individuali, che sottovaluta il ruolo esercitato dal potere sui processi di formazione del sé narrato sia limitando il repertorio di 'storie' al quale ciascuno può attingere per raccontarsi, sia aprendo spazi inediti di libertà entro quali il sé può invece emergere ai margini dei discorsi egemoni.

Partendo, dunque, dalla convinzione che il sé non sia neppure pensabile al di fuori delle matrici discorsive che dominano uno specifico contesto si è provato a disegnare una mappa 'fluida', formata da diversi punti tra loro interconnessi che permettessero di ricostruire i processi di formazione del sé narrabile (Cavarero 2009). Essi sono: l'intervista intesa come iscrizione narrativa; le narrazioni come tecnologie del sé; il genere come insieme delle tecnologie di genere. Si è provato, infine, a dare una forma a tale mappa facendo convergere tali punti intorno ad una concettualizzazione delle pratiche di narrazione del sé come forme di auto-rappresentazione del sé femminile. Con l'obiettivo di approfondire ognuno di tali punti - che hanno poi portato alla formulazione delle strategie analitiche adottate per leggere il materiale empirico raccolto - sono state, in primo luogo, ricostruite, a grandi linee, le prospettive teoriche che attualmente dominano il dibattito sulla ricerca 'narrativa'; in secondo luogo, si è riflettuto sulla possibilità di leggere le narrazioni individuali come testi scritti adottando una prospettiva costruttivista che rimanda alla teoria testuale di Paul Ricoeur (1989); in terzo luogo, rispondendo all'esigenza di adottare un approccio più attento alle relazioni di potere che limitano il repertorio dal quale i soggetti possono attingere per costruire le loro storie, si è approfondita la scelta di leggere le forme di auto-narrazione derivanti dalle interviste come tecnologie del sé femminile; sono state, infine, descritte le strategie adottate per analizzare e ricontestualizzare il materiale empirico raccolto.

Nel terzo capitolo, sono stati tracciati i percorsi di carriera delle donne leader intervistate, provando a mettere in luce i 'dilemmi' e le strategie di conciliazione che si sono trovate, e si trovano in molti casi, a dover negoziare in contesti istituzionali e discorsivi differenti. In particolare, sono state presentate sia le tappe fondamentali che sembrano aver segnato l'inizio del loro

percorso all'interno dell'accademia, sia le figure significative (in particolare quella paterna) alle quali molte di esse – soprattutto appartenenti al contesto italiano – hanno ricondotto la loro decisione di 'entrare all'Università'. Rispettando l'ordine con cui i temi sono comparsi nelle narrazioni è poi stato approfondito quello della relazione con il maestro – una sola maestra viene ricordata tra tutte le 24 raccolte – che risulta uno degli aspetti più emotivamente densi nelle interviste italiane e conflittuale in quelle inglesi. Sono stati, quindi, affrontati i temi dell'affermazione soggettiva, dell'autonomia come scelta iniziale e del rifiuto o meno a seguire il modello al cui interno ci si è formate.

Sono stati poi descritti i problemi che, in entrambi i contesti, le intervistate incontrano ancora quando provano a conciliare la dimensione pubblica e quella privata, le esigenze familiari e il lavoro. Molte delle narrazioni lasciano emergere i diversi aspetti di questa 'trasversalità' - ossia la necessità di 'combattere' in una pluralità di 'arene' - che continua a pesare sull'organizzazione di vita delle donne che aspirano a fare carriera. Tale 'trasversalità' le costringe continuamente a mettere in atto strategie di bilanciamento che vanno ad accrescere l'enorme carico di lavoro 'invisibile' necessario per realizzare le proprie aspirazioni professionali. Un ulteriore tema emerso è quello delle difficoltà connesse al *fit in*, cioè ad entrare in sintonia con la managerialità in modo tale da 'dissimulare' la differenza di genere, un'operazione che, dalle narrazioni raccolte nel contesto inglese, sembra risultare più difficile per le donne appartenenti a minoranze etniche. E' stato, quindi, approfondito quello dell'importanza che i network maschili, sia formali che informali, ricoprono all'interno delle istituzioni accademiche, soprattutto in determinati ambiti disciplinari. Molte delle donne intervistate concordano, infatti, sul ruolo decisivo che tali reti di relazioni, soprattutto di natura informale, giocano nella costruzione di quell'*hidden curriculum* (Morley 2013) che appare ancora l'unica risorsa su cui contare per riuscire a partecipare al 'gioco universitario' inteso come meccanismo di distribuzione di privilegi ed opportunità.

Infine, sono state descritte, sempre attraverso le parole delle intervistate, le pressioni alle quali sono continuamente sottoposte le *middle managers* per poter rispondere agli imperativi di un'istituzione universitaria che, in entrambi i contesti, aspira a diventare trasparente attraverso il ricorso a nuove forme di controllo, basate sull'*accountability*, la performance, l'efficienza, l'individualismo e la competitività. Dalle narrazioni raccolte, la performativity è emersa, in particolare, come un discorso in grado di agire sulle soggettività delle donne intervistate, sottoponendole a tre imperativi tra loro strettamente connessi: 1) *doing well*, inteso come 'essere produttive', conformandosi al modello del 'publish or perish'; 2) *looking good*, inteso come 'apparire bene' per rientrare nei modi di esser donna, considerati 'accettabili' all'interno dell'organizzazione; 3) *being nice*, inteso come 'essere gradevoli', accettando di caricarsi di un lavoro emotivo sia di mantenimento delle

relazioni all'interno dell'organizzazione, sia di disciplinamento delle proprie emozioni negative dalla rabbia alla paura, dallo stress all'alienazione.

Nel quarto capitolo, a conclusione, sono stati identificati, sempre nelle narrazioni raccolte, due 'miti' nati dall'incrocio tra il genere e la leadership:

1) *Il mito del merito*, secondo il quale le barriere che prima impedivano alle donne di far carriera nel mondo dell'università sono state finalmente abbattute, rendendole perfettamente in grado di competere alla pari con i loro colleghi maschi grazie all'affermazione di un sistema di selezione e valutazione che utilizza, appunto, criteri di merito. Tale mito, in entrambi i contesti studiati, porta con sé tanto l'ideale dell'autorealizzazione, quanto la convinzione che gli ostacoli incontrati dopo il suo avvento siano il frutto di specifici 'limiti' individuali. Nel regno del merito, l'equità non sarebbe più, dunque, un problema istituzionale (Blackmore 2010) poiché a 'fare la differenza' sarebbero soltanto le capacità individuali, quelle facoltà dell'io 'che attendono solo le condizioni adatte ad essere liberate ed espresse' (Rogers 1961, 35) e che postulano l'autorealizzazione come motivazione intrinseca, presente in ogni forma di vita, a realizzare quanto più ampiamente possibile il proprio potenziale.

2) *Il mito delle leadership* che fa, invece, riferimento al 'leaderist turn' (Morley 2013) che, soprattutto nel contesto inglese, sembra ormai aver colpito anche il campo dell'HE. Il 'leaderismo', inteso come la nuova ideologia culturale affermata come 'naturale' evoluzione del management, si basa sia sulla credenza nelle qualità super-eroiche del leader, sia sulla persistenza dell'associazione quasi automatica tra tali qualità e la maschilità secondo il famoso mantra manageriale '*think manager, think male*' (Sinclair 2001).

Ne derivano, quasi naturalmente, le metafore individuate nelle narrazioni raccolte e usate per descrivere le 'altre' donne 'di potere'. Possono essere distinte in metafore 'neutre', da un punto di vista di genere, e metafore esclusivamente femminili. Tra le prime sono emerse: 1) *La filibustiera* con la quale sono descritte quelle donne che, per non restare escluse dal mondo maschile, si rendono simili agli uomini, trovandosi davanti alla decisione faustiana di dover rifiutare la propria femminilità o di essere percepite come leader deboli. Sono quelle donne che, pur di fare carriera, scelgono di 'venire a patti' col 'nemico' e dalle quali la maggior parte delle intervistate sembra voler a tutti i costi prendere le distanze; 2) *Il carabiniere* per descrivere le donne che riescono a rendersi completamente 'neutre' da un punto di vista di genere, adottando uno stile di leadership che richiama quello del 'leader competente' in grado attraverso la propria conoscenza di leggi e regolamenti di mettere tutti in riga. Anche in questo caso è solo l'uso di uno strumento di potere tipicamente maschile, il sapere, a rendere possibile la carriera.

Infine, le metafore emerse esclusivamente femminili, alle quali non è possibile, cioè, trovare un equivalente maschile, sono: 1) *L'ape-regina* per descrivere donne che non soltanto si rifiutano di appoggiare le altre donne, ma vogliono mantenere sul loro 'alveare' un predominio di natura, implicita-

mente o esplicitamente, sessuale; 2) *L'Erinni* unica figura mitologica presente va a sostituire le Arpie di Bourdieu. Personificazioni femminili della vendetta clanica, nelle interviste sono definite Erinni quelle donne che si scagliano contro le altre ostentando atteggiamenti apertamente aggressivi e sessisti. Tale reattività tipicamente maschile è resa femminile dalla furia spietata e dalla ferocia, in altri tempi la si sarebbe etichettata come isteria, scivolando nel patologico. In ambedue i casi, l'esercizio del potere è non solo connotato negativamente, ma frutto di comportamenti e pulsioni deprecabili tipicamente femminili, così da riproporre una duplicità di genere nel suo esercizio.

1. Com-prendere discorsi e contesti

L'uomo di cui ci parlano e che siamo invitati a liberare è già in se stesso l'effetto di un assoggettamento ben più profondo di lui. Un'anima lo abita e lo conduce all'esistenza, che è essa stessa un elemento della signoria che il potere esercita sul corpo. L'anima, effetto e strumento di un'anatomia politica. L'anima, prigioniera del corpo.

(Michael Foucault)

1.0 Premessa

Sono ormai trascorsi alcuni decenni da quando le scienze sociali hanno incominciato a riflettere sulle conseguenze indotte, sia a livello individuale che collettivo, dall'avvento di quella che Lyotard (1979) definiva la società post-moderna col progressivo indebolirsi dei *métarécits* e il graduale affermarsi dell'idea che nulla poggi stabilmente su un punto univoco e definitivo. Il filosofo francese, in effetti, individuava il postmoderno proprio nell' 'incredulità nei confronti delle metanarrazioni' (Lyotard 1979). Condannare gli ampi schemi interpretativi suscettibili di applicazione universale, come quelli utilizzati da Marx o da Freud, in quanto 'totalizzanti', può significare insistere sulla dimensione del potere (Foucault 1976), o sui giochi linguistici (Lyotard 1979). Può significare teorizzare quella che Jameson definisce 'logica culturale del tardo capitalismo' (Jameson, 1991), Newman chiama 'arte di un'età inflazionistica' (Newman 1984), Giddens 'tarda modernità' (Giddens 1992), Bauman 'modernità liquida' (Bauman 2002)¹. Aldilà delle etichette e dei tentativi di periodizzazione, ciò che accomuna le riflessioni di questi autori è la consapevolezza del superamento del progetto moderno, della fine della Modernità all'interno della quale l'istituzione universitaria, le cui politiche educative saranno nel corso del capitolo concet-

¹ Sono molte le etichette impiegate per definire questo particolare momento storico che, ad esempio, Charles Jenks, parlando di architettura, fa simbolicamente iniziare alle ore 15 e 32 del 15 luglio 1972: precisamente il momento in cui il complesso Pruitt-Igoe di Saint Louis (una versione ottimamente riuscita della 'macchina per abitare' di Le Corbusier) fu demolito un quanto ambiente inabitabile per le persone di basso reddito che vi risiedevano (Harvey 1990). Secondo altri, invece, è il movimento del '68 a dover esser visto come il messaggero culturale e politico del successivo passaggio al post-modernismo e quindi, 'in qualche momento tra il 1968 e il 1972, vediamo il postmodernismo, completamente sbocciato ma non articolato coerentemente, uscire dalla crisalide del movimento antimoderno degli anni sessanta' (Harvey 1990, 56). Per Jameson, infine, il tardo capitalismo, inteso sia a livello economico, sia come 'struttura del sentimento' culturale – si sia in qualche modo cristallizzato nel grande trauma della crisi del 1973 – la crisi petrolifera, la fine del sistema aureo, la fine a tutti gli effetti della grande ondata di 'guerre di liberazione nazionale' e l'inizio della fine del comunismo tradizionale (Jameson 1991).

tualizzate come *discorsi*, ha giocato un ruolo fondamentale. I ‘grandi discorsi’ disciplinari, non meno universalistici e totalizzanti, che hanno contribuito all’esaltazione della razionalità, dell’impersonalità e al distacco da localismi e particolarismi, sembrano essersi a loro volta ‘liquefatti’ indebolendone l’autorità e gli antichi privilegi (Fassari 2012)², così che l’università ha assunto sempre più l’aspetto di un’istituzione sostanzialmente tanto inefficace, quanto antiquata, in una parola obsoleta. Non a caso già dagli anni ’90 la trasformazione dei sistemi dell’HE ha subito un’improvvisa accelerazione e i cambiamenti, per moti e per tempi, sono stati, in molti casi, un riflesso condizionato, una ‘traslazione’ da parte del corpo manageriale e amministrativo di prescrizioni pensate e progettate in altri contesti.

Inoltre, nonostante in questi ultimi anni gli studi su di essi siano aumentati grazie anche ad una cospicua letteratura prodotta da network internazionali³ e da agenzie, è la modellistica a orientare le indagini essenzialmente per leggere il grado di conformità o difformità rispetto alle politiche introdotte nei differenti ambiti nazionali. Dei sistemi universitari, si conoscono ormai i modelli di regolazione, in cui si articolano le retoriche (qualità, eccellenza), le logiche presenti (mercato vs oligarchia accademica), la *governance* locale, le professionalità coinvolte e gli artefatti organizzativi scaturiti dalle prescrizioni (procedure, *quality assessment*). Continua, però, a essere marginalizzato soprattutto il livello micro-sociale dei processi di soggettivazione che definiscono, anche da un punto di vista di genere, ‘nuove’ identità professionali.

In questo capitolo, ci si proverà dunque a chiedere: cosa è accaduto, negli anni più recenti, che si colloca a monte delle pur necessarie misurazioni della qualità dei sistemi e che fa riferimento al modo stesso di pensare e di raccontare l’istituzione e la professione accademica? (Fassari 2012, 57).

Senza naturalmente fornire, a nostra volta, una risposta universalistica e normativa a tali interrogativi, nel corso del capitolo saranno, in primo luogo, concettualizzate le politiche come *discorsi*, una scelta che consentirà di gettare luce soprattutto sui processi di costruzione delle risposte degli attori ai testi delle politiche. I discorsi, oltre a definire lo spettro di possibilità di azione, concorrono, infatti, a costruire anche i soggetti dell’azione stessa, delineano le identità posizionali e le relazioni di potere esistenti tra gli attori. In secondo luogo, affermando che le nuove politiche educative, a partire dalle prime risposte post-welfariste degli anni ’80, sono risultate come

² Come scrive Fassari, a tal proposito, ‘L’università ha traghettato il progetto moderno fondato sulla divisione del lavoro, sul capitalismo industriale e sulla democrazia di massa, verso una società acquisitiva e universalistica. Sul piano della cultura soggettiva, invece, così come la scuola è intervenuta sulla forma interna dell’individuo, l’università, puntando allo sviluppo delle capacità di rappresentare l’universale, il generale e l’astratto, ha giocato un ruolo fondamentale nella formazione di un individuo autonomo e razionale che agisce in modo impersonale e imparziale, distaccato dalle identità locali e particolari. Oggi tale progetto sembra essersi “liquefatto”, facendo perdere alle istituzioni l’antico monopolio’ (Fassari 2012, 56).

³ Tra i più noti è possibile menzionare il Cheer (*Consortium of Higher Education Researchers*), il Cheps (*Centre for Higher Education Policy Studies*), Eurydice, l’Eair (*European Higher Education Society*), il Cheri (*Cornell Higher Education Research Institute*).

l'esisto non neutrale di una competizione tra discorsi differenti, che Serpieri ha definito una vera e propria 'guerra tra discorsi' (Tamboukou 1999; Serpieri 2008), si considereranno tre diversi livelli di analisi:

- 1) *Governance sull'università* (livello macro), ossia l'insieme di quelle pressioni, sia nazionali che internazionali, esercitate attraverso l'azione di diversi campi (politico, economico, culturale);
- 2) *Governance nell'università* (livello meso delle micropolitiche), ossia le nuove forme di leadership e management che contribuiscono al processo di ristrutturazione dell'organizzazione interna delle istituzioni universitarie;
- 3) *Governance in/attraverso il lavoro accademico* (livello micro dei processi di soggettivazione e delle forme di resistenza), ossia le governamentalità che regolano i processi di formazione delle identità, così come le forme di auto-narrazione (*tecnologie del sé*) di coloro che, a diversi livelli, sono coinvolti in tali processi di mutamento (Blackmore et. al 2010).

Tale scelta deriva dal riconoscimento della portata globale dei cambiamenti che stanno interessando i sistemi universitari, una diffusione estensiva che sta facendo emergere le difficoltà dei governi nazionali a rispondere in maniera efficace alle pressioni generate dai processi di globalizzazione (economica, culturale, politica).

Infine, si proverà ad approfondire lo *shift* discorsivo che ha caratterizzato i tre livelli di *governance* sopra identificati e a rintracciare sia i paradossi che tale *shift* ha generato, sia le forme 'ibride' che si sono affermate nei diversi contesti nazionali.

1) Per quanto riguarda la *governance sull'università*, si proverà ad approfondire il concetto di competizione e, soprattutto, di *neutralità della competizione*, che sembra essersi affermato in maniera trasversale rispetto ai diversi contesti nazionali, attraverso l'affermazione di nuovi regimi di finanziamento improntati alla massimizzazione della competitività e alla trasformazione degli studenti in consumatori.

2) Per parlare della *governance nelle università* si farà, invece, riferimento al processo di ridefinizione e conseguente crisi del professionalismo educativo in due contesti nazionali molto diversi tra loro: il Regno Unito e l'Italia. Partendo dal presupposto che in ciascun contesto specifici discorsi, pratiche e tecnologie, sviluppate a livello internazionale vengono ri-contestualizzati e ri-interpretati, si proverà a leggere tali processi attraverso una specifica lente interpretativa: la rinascita del managerialismo che sta modificando i ruoli di leadership e portando al progressivo processo di conflazione tra leadership e management, che genera forti pressioni soprattutto al livello del *middle management*. Quest'ultimo si trova, infatti, al 'crocevia' di tensioni e cambiamenti nell'università, intrappolato tra il ruolo di traduzione e mediazione dei

discorsi delle politiche e quello di gestione collegiale che pure continua a esser parte della sua tradizione professionale.

3) Per approfondire il livello micro della *governance* si utilizzeranno, infine, le auto-narrazioni di alcuni attori-chiave, lette e interpretate come esempi di tecnologie del sé (Foucault 1992) che possono rivelare - come si vedrà nei successivi capitoli dedicati alla 'lettura' delle interviste raccolte - sia processi di assoggettamento, che narrazioni di resistenza ai discorsi dominanti.

1.1 I discorsi dell'università

I *discorsi* sono dei 'regimi di verità' che attivano circuiti di legittimazione abilitanti di chi può parlare e per conto di chi, che cosa può esser detto – finanche pensato – e cosa deve essere escluso, sono i circuiti attraverso cui fluisce il potere (Foucault 1976). I discorsi possono essere intesi come 'artefatti culturali, dotati di una relativa coerenza interna che, pur non presentandosi come insiemi omogenei, si compongono sia di opzioni valoriali e, per certi versi, ideologiche, sia di credenze e, per taluni versi, paradigmi' (Serpieri 2012, 13). Tali discorsi possono essere interpretati come gli orizzonti che informano tanto le scelte politiche e le politiche che ne discendono, quanto gli attori che le sostengono e ne sono allo stesso tempo sostenuti, attraverso un processo circolare di 'codifica' e 'decodifica' (Ball et al. 2012). L'aspetto centrale della concettualizzazione delle politiche come discorsi risiede nella luce che essa getta sui processi di costruzione delle risposte degli attori ai testi delle politiche. I discorsi, infatti, oltre a definire lo spettro di possibilità di azione, concorrono a costruire anche i soggetti dell'azione stessa, delineano le identità posizionali e le relazioni di potere esistenti tra gli attori. Ogni discorso e le sue politiche creano e ricreano gli stessi attori che le attivano attraverso un processo di 'soggettivazione' (Foucault 1982; Hasselbladh e Kallinikos 2000), volto a modellarne, ruoli, caratteri, finalità. Tale processo non esclude, tuttavia, un'interpretazione creativa e strategica degli stessi attori nei confronti delle politiche. Infine, i discorsi che si possono definire *dominanti* in un determinato contesto storico-sociale presuppongono i loro opposti ed un tratto caratteristico delle società contemporanee è esattamente la varietà di *discorsi discordanti* ed in conflitto tra di loro al cui interno sono immersi gli attori nei diversi contesti (Ball 2006; Serpieri 2008).

L'analisi delle relazioni inter-discorsive si rivela, dunque, cruciale per ricostruire il complesso delle interazioni che presiedono alla produzione di quegli effetti generativi – produzione di oggetti e soggettività, creazione di istituzioni e di reti di relazione – parzialmente riconducibili all'azione dei discorsi intesi come 'entità epistemiche, culturali ed ideologiche caratterizzate da discontinuità, fratture e dispersioni' (Serpieri 2008, 29).

Nel tentativo di costruire una ‘cassetta degli attrezzi’ per l’analisi delle politiche basata su uno strumento *duttile, polimorfo e adattabile* (Ball 2006), come i discorsi è necessario, tuttavia, fare alcune precisazioni. In primo luogo i *discorsi* vanno oltre il linguaggio e la testualità, poiché la discorsività è sempre legata a un particolare contesto economico, politico e istituzionale. Come scrivono, a tal proposito, Choukiaraki e Fairclough: ‘It is important to recognize the social import of discourse without reducing social life to discourse – a reductionism characteristic of postmodern views of the social world that is a constant risk and temptation for discourse analysts’ (Choukiaraki e Fairclough 1999, 6). Nell’analisi dei discorsi delle politiche tale assunto si traduce nella necessità di distinguere il contesto dell’*implementazione*, da quello della *formazione* delle politiche.

In secondo luogo essi non sono separati dall’esperienza soggettiva ma, al contrario, la costituiscono e ne influenzano la costruzione. Inoltre, mediano e costituiscono le relazioni di potere. Per Luke, ‘It is important to examine the effects that discourses have in the world through the construction of social subjectivities or the construal and distribution of material and symbolic resources’ (Luke 1995, 20);

Infine, nell’epoca tardo-moderna, i cambiamenti economici, sociali e culturali che si verificano, esistono sia come *discorsi*, sia al di fuori di essi. In questo secondo caso sono comunque plasmati da tali discorsi.

It is an important characteristic of the economic, social and cultural changes of late modernity that they exist as *discourses* as well as processes that are taking place outside discourse, and that the processes that are taking place outside discourse are substantively shaped by these discourses (Choukiaraki e Fairclough 1999, 4).

Fatte queste precisazioni, è possibile affermare che le nuove politiche educative, a partire dalle prime risposte post-welfariste degli anni ’80, sono risultate come l’esito non neutrale di una competizione tra discorsi differenti, una vera e propria ‘guerra tra discorsi’ (Tamboukou 1999; Serpieri 2008). Si confrontano, infatti, sulla scena delle politiche dell’HE almeno tre discorsi riconoscibili nella loro essenza ideale di strumenti euristici in *tipi* principali:

1. **Burocratico-professionale**, o anche ‘welfarista’ (Gewirtz e Ball 2000), che mette al centro sia i prerequisiti normativi di razionalità e adeguatezza formale, che i principi della competenza e dell’autonomia degli esperti;
2. **Managerialista** che è, invece, improntato sulle logiche dell’efficienza e quasi-mercattizzazione dei servizi e della pubblica amministrazione;
3. **Democratico-critico** dai contorni più sfumati, ma che è in corso di progressiva affermazione proprio in risposta alle politiche neo-liberali che sostengono il managerialismo.

In questa ‘guerra tra discorsi’, sulla scena delle politiche dell’HE sembra aver prevalso, in quasi tutti i paesi OECD, la versione managerialista delle risposte post-welfariste, che comunque è presente, nei diversi contesti nazionali, in forme ‘ibride’ nelle quali è possibile rintracciare ancora molti elementi del discorso burocratico-professionale. Prima di giungere, tuttavia, a tali conclusioni è necessario tracciare, seppur sinteticamente, alcune delle linee che identificano due tipi di discorsi che caratterizzano le politiche dell’HE – *burocratico-professionale* e *manageriale* – rispetto ad alcune categorie generali, che sono: 1) Il ruolo dello *stato*; 2) L’idea di *equità*; 3) La concezione dell’*educazione* e del *sapere*; 4) Il ruolo degli *intellettuali*. Rintracciare due tipi di discorsi, dei tre sopra menzionati⁴, considerandoli nella loro essenza di strumenti euristici non deve far, infine, dimenticare che guardare ai cambiamenti istituzionali attraverso le lenti dei discorsi significa definire il cambiamento non come un processo lineare, razionale e coerente, ma come un insieme dinamico e contestato di tensioni e dilemmi – quali, centralizzazione e decentralizzazione, competizione e collaborazione, apertura e chiusura innovazione e stabilità, integrazione e frammentazione, fiducia e controllo, professionalismo e accountability.

Fig.1: I discorsi dell’università

Discorso	Burocratico-professionale	Managerialista
Stato	<ul style="list-style-type: none"> - Separazione netta stato/mercato - Interventista, fornitore di servizi di welfare e di un’educazione universale e ‘gratuita’ 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Market state</i> - Committente - Ruolo direttivo esercitato attraverso le tecnologie dell’auditing, del management e dell’accountability (<i>ri-centralizzazione</i>) - ‘Governo senza governo’
Equità	<ul style="list-style-type: none"> - Pari opportunità 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestione della diversità - Auto-realizzazione
Educazione	<ul style="list-style-type: none"> - Bene pubblico - Strumento di integrazione sociale 	<ul style="list-style-type: none"> - Insieme di skills spendibili sul mercato
Sapere	<ul style="list-style-type: none"> - Non misurabile - Legato a un contesto specifico - Trasmesso da un maestro-padre 	<ul style="list-style-type: none"> - Forma di capitale (capitale umano) - Insieme di competenze tecniche predefinite (primato scienze e tecnologia)
Intellettuale	<ul style="list-style-type: none"> - Legislatore - Esperto 	<ul style="list-style-type: none"> - Interprete - <i>Technopreneur</i>

⁴ Non sembra, invece, possibile individuare eventuali tracce del discorso democratico-critico nelle attuali politiche di ristrutturazione dell’HE. È forse possibile coglierne alcune influenze, interpretabili come narrazioni di resistenza ai discorsi dominanti, al livello soggettivo delle pratiche di auto-narrazione del sé.

1.1.1 Il discorso burocratico-professionale

Con la progressiva affermazione, nel corso del secondo dopoguerra dello scorso secolo, di sistemi di welfare nelle principali democrazie occidentali, si sono verificati due diversi fenomeni tra loro strettamente connessi: 1) un allargamento dimensionale e settoriale degli apparati di governo che, per la maggior parte, hanno assunto e sviluppato una configurazione organizzativa di tipo burocratico; 2) una progressiva inclusione di professionisti, ossia di *esperti* operanti in vari settori di servizi alle persone e alle famiglie, come sanità, istruzione, servizi sociali ecc..., come lavoratori dipendenti nelle organizzazioni burocratiche del welfare state.

Questi due fenomeni sono riusciti a integrarsi attraverso un compromesso, il cui lato organizzativo è stato ben raffigurato dalla configurazione della 'burocrazia professionale' di Minzberg (1983). Il compromesso è consistito nel fondere forme di coordinamento e controllo tendenzialmente centralizzate e gerarchiche, razionali ed impersonali, con la delega ai professionisti in merito alle decisioni 'adeguate' per fornire un buon servizio ai cittadini, senza distinzioni di specie, e prevalentemente sulla base di criteri di *expertise*. Tali criteri erano lasciati decidere nell'ambito di comunità professionali legittimate e venivano, per così dire, 'incapsulati' nelle strutture e nelle logiche burocratiche (Serpieri 2008, 33).

Per ritornare all'education, è possibile dunque identificare un discorso che si fonda sul compromesso tra il versante burocratico e quello professionale, il cui differente bilanciamento dipende dalle culture e dalle tradizioni amministrative specifiche dei sistemi di governo su cui s'innesta. Il discorso welfarista, dunque, proprio perché definibile come *bureau professionalism*, si traduce in un'originale forma organizzativa che incorpora 'l'archetipo Fabiano dell'*expertise* accoppiato con l'organizzazione sistematica dei servizi, attraverso i principi regolativi delle categorie amministrative' (Clarke e Newman 1992, 4-5, in Gewirtz e Ball 2000, 254).

L'amministrazione burocratica era un approccio razionale, governato da regole e gerarchico per governare sistemi complessi di persone e per processare risorse. L'amministrazione burocratica procurava il contesto organizzativo entro cui i professionisti del welfare esercitavano il loro giudizio professionale. Questa combinazione di razionalità burocratica e di *expertise* professionale garantiva la 'neutralità' dello stato sociale e proteggeva l'esercizio del giudizio professionale nel procurare benessere sociale (Newman 1998, cit. in Gewirtz e Ball 2000, 254).

Più in generale, alla base del 'compromesso welfarista' vi è una concezione dello *Stato* dominante che si fonda sulla rigida distinzione stato/mercato e su una forte centralità del primo, il cui compito principale risiede proprio nella regolazione dell'economia e del mercato. Ciò ha come conseguenza la 'naturale' estensione dell'influenza statale anche sull'educazione.

It is assumed that without the state people would be helpless victims of the 'blind' and unpredictable forces of the market. Furthermore, it seemed 'natural' that the state's welfare role should be extended into education. The rationale for this is not merely the relief of suffering by the creation of more equal opportunities. 'Social justice', where the term refers to the correction of a pure market determination of income so as to produce some desired social 'outcome', became perhaps the most predominant feature on the masthead of the new consensus (Barry 1987, 2).

Una concezione 'salvifica' dello stato, dunque, al quale è riconosciuto il ruolo di guida nell'arte del vivere e la capacità di sorvegliare, assistere e intervenire nella vita dei cittadini, attraverso l'opera di coloro che 'sanno', ossia gli esperti che esso nomina e legittima. Tale concezione dello stato, ben si sposa con una teoria della giustizia sociale che interpreta i cambiamenti della società come il prodotto di processi decisionali razionali e democratici, ai quali tutti i cittadini sono chiamati a contribuire per vedere rappresentati i propri interessi. A tale fiducia in un sistema razionale e 'giusto' di presa delle decisioni corrisponde, nell'educazione, l'idea che tra i compiti dello stato vi sia anche quello di garantire l'*equità* intesa come uguaglianza di opportunità.

In education, the belief in access and equality of opportunity for all constituted part of the democratic belief in the state's provision of education. It downplayed education's selective function and its role in social reproduction while legitimating the public welfare role of the state and its role in maintaining the balance of social relation (Olssen et al. 2004, 129).

Negando il ruolo che essa svolge nel riprodurre le relazioni sociali - e quindi le disuguaglianze, l'*educazione* è, invece, intesa come bene pubblico che consente alle persone la completa realizzazione delle proprie abilità e competenze, considerate comunque inscindibili dallo sviluppo di una consapevolezza morale, etica, sociale, culturale, e politica. A livello sociale, inoltre, è proprio l'educazione che aiuta a promuovere l'integrazione sociale in termini di genere, razza, etnia e classe sociale, secondo una concezione che interpreta la società come insieme di individui interconnessi, solo parzialmente autonomi.

Di conseguenza, la natura del *sapere* adeguato allo sviluppo individuale e sociale è ampia e profonda, enfatizza le conoscenze proposizionali e di comprensione non valutabili in termini di misure di risultati e dipendente da un contesto particolare, così come dalla relazione con l'insegnante/professore.

Education is broad and deep and emphasizes propositional knowledge and understanding which is not assessable in terms of outcome measures, but is dependent upon a particular context and the relationship with the teacher (Olssen et al. 2004, 181).

Il potere su ciò che costituisce il ‘valore’ di una buona educazione è, infatti, nelle mani degli *esperti*, ossia insegnanti, dirigenti, e decisori delle politiche educative, un aspetto che fa emergere la componente più professionale del discorso welfarista, piuttosto distante dalle logiche impersonali burocratiche. Gli esperti sono i detentori di un *auctoritas* che, per riprendere l’analisi di Recalcati (2014), si fonda sulla potenza della tradizione, sull’autorità del padre, sulla fedeltà al passato. Il maestro-esperto si trova, infatti, nel posto dell’autorità in quanto sostituto, nella sfera pubblica, del Padre e di una Legge fuori discussione (*ivi*, 20). L’allievo, in quanto figlio, viene, di conseguenza, istruito ed educato come se fosse una cera da plasmare e, a sua volta, trasferisce nel maestro la stessa forma di soggezione idealizzante, che caratterizza il rapporto del bambino con i genitori (*ibidem*).

La strategia tipicamente welfarista del lavoro intellettuale è quella che Bauman (2007) definisce facendo ricorso alla metafora del ruolo di *legislatore*, ossia di colui che dall’alto indica la via da percorrere, svolgendo la funzione collettiva di generare e promuovere i valori destinati a essere osservati e imposti dallo Stato ai suoi sudditi/allievi.

Il ruolo di ‘legislatore’ consiste nel fare affermazioni autorevoli che arbitrano controversie di opinioni e selezionano quelle opinioni che, una volta prescelte, diventano corrette e vincolanti. L’autorità per arbitrare le controversie è in questo caso legittimata dalla conoscenza superiore (oggettiva) alla quale gli intellettuali hanno un accesso più facile rispetto alla parte non intellettuale della società. L’accesso a questa conoscenza è più facile grazie alle regole procedurali che garantiscono la conquista della verità e il raggiungimento di un giudizio morale valido. Tali regole procedurali hanno una validità universale, al pari dei frutti della loro applicazione. L’uso di tali regole rende i professionisti intellettuali (scienziati, educatori, filosofi morali, studiosi di estetica) proprietari collettivi di un sapere di rilevanza diretta e cruciale ai fini del mantenimento e del perfezionamento dell’ordine sociale (Bauman 2007, 15).

La condizione affinché il mantenimento e il perfezionamento dell’ordine sociale si realizzino, è che il lavoro degli ‘intellettuali propriamente detti’ – meta-professionisti, per così dire – sia responsabile della formulazione di regole procedurali e del controllo della loro corretta applicazione. Questa figura di intellettuale, che per Bauman trova un’incarnazione emblematica nel *philosophe* (*ibidem*), riflette l’aspirazione all’universalità e all’irrefutabilità dei valori e delle conoscenze scientifiche tipiche del discorso burocratico-professionale che, come si vedrà nel successivo paragrafo, sono decisamente in antitesi con le pretese di misurazione e di *accountability* tipiche del discorso managerialista.

1.1.2 Il discorso managerialista

Per introdurre il discorso managerialista è opportuno, innanzitutto, considerare la distinzione tra *management* e *managerialismo*. Da un lato, la possibilità di utilizzare dispositivi, metodologie, tecniche manageriali nelle organizzazioni educative, università, scuole e così via. Dall'altro, le implicazioni politiche e ideologiche che al managerialismo derivano, come scrive Serpieri, 'dal rappresentare uno dei grimaldelli più potenti che il neoliberalismo ha utilizzato per scardinare gli assetti istituzionali dei sistemi di welfare e ridurre il 'peso' del pubblico nell'educazione, così come in altri settori delle politiche pubbliche' (Serpieri 2008, 59). In effetti, il discorso managerialista si qualifica attraverso l'adozione del cosiddetto *New Public Management* che genera la trasposizione degli ambienti pubblici in ambienti di quasi-mercato. Concentrandosi sulla misurabilità delle performance, delegittima i professionisti e, più in generale, i dipendenti pubblici, imponendosi attraverso la pretesa ideologica del 'diritto del management' e della necessità di 'comportarsi in modo conforme al business' (Clarke et al. 2000, 9).

Per qualificare fino in fondo il discorso managerialista è necessario distinguere tre diverse componenti che producono 'effetti differenti': in termini di *mortificazione* dei professionisti dell'educazione (Ball 2006); di *accentuazione delle differenze* sociali in favore della classe media e dei gruppi etnici dominanti; di *privatizzazione* dell'educazione, mentre uno 'stato sempre più piccolo e frammentato delega a logiche di impresa i destini di cittadini ridotti a 'consumatori' (Ball 2007).

[La prima componente] potrebbe essere definita 'management professionale' [...] Sotto molti profili è questa la faccia accettabile del management. Ma poiché inizia dal fine professionale del modello di pianificazione, si presenta come un management 'pulito' – liberato dal contesto – in quanto tratta tutti i settori dell'education come isolati e si concentra sul business dell'*educazione*, piuttosto che sull'educazione come *business*. Quest'approccio è molto orientato al processo, è management vuoto di valori, vuoto di contenuti, è management di tutto e di niente. È tecnicamente orientato, razionale e apolitico. Non c'è spazio per il conflitto [...] È anodino e rassicurante e compie un grande sforzo per legittimare il management presso un'audience professionale (Ball 1994 67-68 cit. in Serpieri 2008, 60).

In tal senso è così possibile spiegarsi il successo perfino di alcuni strumenti obsoleti che, spesso senza neppure rendersi conto, alcune istituzioni educative letteralmente 'comprano' dal privato. Scambiandole per importazioni 'neutre', come è stato rappresentato dalla perdurante moda della 'qualità' – ora 'eccellenza' o dalle tante emergenti, si perdono, invece, di vista le conseguenze tutt'altro che superficiali che tali tecniche esercitano, ad esempio, sulla ricerca o sull'insegnamento.

La seconda componente del management è quella che può essere definita 'finanziaria' che riguarda i budget, i tagli alle spese, i tassi di finanziamento legati al numero di studenti iscritti, e la conseguente competizione tra le

università. È quella che, in definitiva, si presenta per molti professionisti come ‘la faccia inaccettabile del management’ (Ball 1994, 68). La terza, infine, è strettamente connessa alla precedente e rappresenta la componente ‘imprenditoriale’ del management. Nell’università, ad esempio, insiste prevalentemente sulla leadership dove il ‘mercato è in posizione preminente’, fondandosi ‘sull’immagine, la pubblicità, le pubbliche relazioni e dove la competizione, la diversificazione e la generazione di reddito sono dominanti nel lessico manageriale’ (*ibidem*).

Aldilà delle diverse componenti che servono a qualificarlo, il discorso managerialista si basa su una concezione dello *Stato* non più inteso come fornitore di servizi, ma come ‘committente’. Il processo di managerializzazione del pubblico e dell’education si traduce, innanzitutto, in una trasformazione del ruolo dello stato, al quale non è più richiesto di intervenire per prevenire e correggere le distorsioni del mercato. Al contrario, in seguito ai processi di mercatizzazione del settore pubblico, è la stessa distinzione stato/mercato ad essere messa in discussione⁵.

The aim of managerialism is to extend the market across the social arena and political arenas, thus collapsing the distinction between the economic, social and political in what constitutes a marketization of the state. No longer is the state independent of an outside the market, but itself is now subject to market laws (...) The government and the public sector will be ‘economized’ to reflect market principles and mechanisms. Thus the economic covers all of society and society is theorised as a form of economic (Olssen et al. 2004, 169).

Tutte le componenti del discorso managerialista condividono, infatti, una fiducia assoluta nella libertà individuale e nella necessità di un intervento statale ‘ridotto’, limitato alla costruzione e all’universalizzazione della competizione. Come scrive Levitas, ‘all can be said to embrace one central defining feature that is based on a qualitative shift in both policy and ideology against government intervention, which was condemned as collectivist, socialist and economically misguided’ (Levitas 1986, 3). Questa riduzione del potere statale non si traduce, tuttavia, in una riduzione del suo ruolo di ‘controllo’, ma soltanto del suo ‘apparato burocratico’.

The end goals of freedom, choice, consumer sovereignty, competition and individual initiatives, as well as those of compliance and obedience, must be construction of the state acting now in its positive role through the development of techniques of auditing, accounting and management. It is these techniques that enables the marketplace for services to be established as ‘autonomous’ from central control. Managerialism involves, in this terms, less a retreat from governmental ‘intervention’ than a re-inscription of techniques and forms of expertise required for exercise of government (Barry, Osborne e Rose 1996, 14).

In realtà, il discorso managerialista attiva dei processi contraddittori poiché,

⁵ A tal proposito, Bobbitt parla di ‘market-state’ (2003), considerandolo il successore dello statonazione.

da un lato, demolisce il welfare state, soprattutto da un punto di vista ideologico ma, dall'altro, sostiene un ruolo direttivo ed interventista dello stato, che è esercitato attraverso le tecnologie dell'auditing, del management e dell'accountability.

Nel processo di *ri-centralizzazione* del controllo quest'ultimo si trasforma, infatti, nel 'mediatore' e nel 'committente' di operazioni la cui buona riuscita dipende, invece, dal mercato. Così non essendo più interessato a promuovere la giustizia sociale, affida il raggiungimento dell'*equità*, intesa unicamente come gestione della diversità, alla massimizzazione della libertà di scelta e all'universalizzazione della competizione.

Anche nel campo dell'*educazione* la 'mano invisibile' del mercato è considerata la strategia più efficiente per far emergere e premiare i paesi, le istituzioni, o gli individui, più meritevoli. Perdendo l'accezione di bene pubblico, l'educazione è, di conseguenza, trasformata in un insieme di skills spendibili sul mercato che sono 'vendute' al miglior offerente, garantendo a chi ha 'pagato' per ottenerle la possibilità di avanzare nella gerarchia sociale. Il *sapere* si trasforma così in una forma di capitale (il capitale umano) il cui valore non è più valutato dagli esperti, ma dai consumatori (tra i quali rientrano, a diversi livelli, gli studenti con le loro famiglie e le imprese), che sono chiamati a giudicarne la 'spendibilità sul mercato'. Così ogni aspetto della vita degli esseri umani viene inteso all'interno di una griglia economica di costi e benefici: il lavoratore diventa capitale umano, per il quale il salario che riceve è un modo attraverso cui ottenere il profitto dovuto alla valorizzazione della risorsa umana stessa, attraverso l'ottenimento di skills professionali acquisite, ad esempio, lungo tutto l'arco di vita precedente a quel lavoro. Tutto ciò, in generale, è giustificato ed elaborato attraverso il ricorso al linguaggio d'impresa.

Come afferma Olssen, anche il sapere così valutato soltanto in base agli *outcomes* che produce: 'Education emphasizes performance knowledge and skills of use to employers, which are assessable in terms of measurable outcomes' (Olssen et al. 2004, 182). Per questo motivo, non è più dipendente da un contesto specifico, né dalla relazione con un maestro/padre. Rispetto a quest'ultimo aspetto, anzi, la scomparsa della connotazione solidamente gerarchica che caratterizzava il 'compromesso welfarista' porta all'affermazione di un'orizzontalità liquida, che fa prevalere un Ideale di prestazione che accomuna tutti, indifferentemente. Il maestro/esperto non svolge più un ruolo determinante poiché l'assimilazione all'istituzione non sembra più avvenire a forza di relazioni asimmetriche e colpi autoritari, ma attraverso lo sviluppo una concezione individualistica del sé e delle proprie skills (Recalcati 2014).

Infine, le strategie tipicamente managerialiste del lavoro intellettuale sono due: la prima è quella che Bauman (2007) definisce facendo ricorso alla metafora del ruolo d'*interprete*; la seconda è quella che, invece, Thornton (2013), ricorrendo ad un neologismo, definisce *technopreneur*. Riguardo alla prima, per lo studioso anglo-polacco la cultura contemporanea richiede

urgentemente specialisti nella traduzione fra tradizioni culturali, ponendo tali specialisti in un posto estremamente centrale tra gli esperti che la vita contemporanea richiede. Il ruolo d'interprete consiste, dunque, nel tradurre affermazioni fatte all'interno di un contesto specifico, in modo tale che possano essere comprese anche in un sistema di conoscenza basato su un'altra tradizione.

Anziché essere orientata verso una scelta del miglior ordine sociale, la strategia dell'interprete è intesa a facilitare la comunicazione tra partecipanti autonomi. Essa si cura d'impedire la distorsione di significato nel processo di comunicazione. A tal fine, si fa promotrice della necessità di penetrare a fondo il sistema di conoscenza straniero dal quale dev'essere fatta la traduzione e della necessità di mantenere tra le due traduzioni comunicanti il delicato equilibrio necessario affinché il messaggio non sia distorto (per quanto riguarda il significato investito dal mittente) e sia capito (dal ricevente) (Bauman 2007, 16).

Se da un lato l'«intellettuale interprete» deve, quindi, richiamando in un certo senso l'esperienza di un seminario universitario, garantire che tutti abbiano un «vocabolario comune», siano membri di un «mondo comune», e partecipino alla «comunità di significati», dall'altro, in questa continua operazione di traduzione, rischia di perdere qualsiasi ambizione universalistica della tradizione propria degli intellettuali, richiudendosi nella parzialità delle proprie pratiche «locali» e «situate».

L'altra versione, per così dire «accademica», del ruolo d'interprete è quella del *technopreneur*, una strategia intellettuale che mira a combinare il sapere tecnico scientifico con il senso degli affari. Come scrive Thornton, descrivendo l'«accademico ideale»:

The technopreneur is prepared to take risks with knowledge capitalism and to promote the self for the greater good; that is, for the institution, the community, the nation-state and human kind more broadly (...) This 'ideal accademic' is expected to engage in a sort of business politics by promoting the self and exercising something akin to marketing role (Thornton 2013, 134).

I «tecnoimprenditori» adottano, dunque, discorsi da «esperti di conoscenza» e le trasformano in esortazione per la politica. Sono allineati con i valori funzionali e strumentali della conoscenza, e ne propongono un modello che ha valore prevalentemente commerciale in relazione alla sua capacità di contribuire, strumentalmente, all'imperativo tecnologico dell'economia (Fassari 2012)⁶.

⁶ Per certi versi è possibile ipotizzare che il lavoro intellettuale sia nuovamente soggetto a un controllo di tipo taylorista caratterizzato da «nuove» forme di regolazione che agiscono attraverso le tecnologie della qualità, della performance, e dell'*accountability* (Morley 2003).

1.2 Contesti e *governance*

Pur ribadendo, dunque, l'importanza di potenziare le analisi 'numericamente informate' e di allineare le banche dati disponibili, in questo paragrafo, ci si soffermerà soprattutto sugli *shift* discorsivi che stanno investendo l'Università sul piano istituzionale e non soltanto organizzativo, coinvolgendone cioè i valori, la cultura, la valenza simbolica, così come le soggettività di coloro i quali, a diversi livelli, si muovono al suo interno. Approfondire tali trasformazioni significa, riprendendo le riflessioni di Blackmore (Blackmore et al. 2010), essere portati a ragionare intorno ai tre livelli di analisi, già menzionati: 1) *Governance sull'università*; 2) *Governance nell'università*; 3) *Governance in/attraverso il lavoro accademico*.

I modelli di cambiamento della *governance* dei sistemi universitari, che si configurano ormai come *global policies* (un riferimento classico è il *new public management*), sembrano esser stati attivati un po' ovunque dalla diffusa riduzione del finanziamento pubblico, che sta spingendo l'università, da un lato, ad acquisire maggiore autonomia attraverso l'introduzione d'interventi finalizzati alla devoluzione e al decentramento, dall'altro, a dover sottostare a forme di controllo 'esterno' sempre più vincolanti, che si traducono nelle 'nuove' tecnologie dell'*accountability* (livello macro). Al suo interno l'università, che resta certamente uno degli attori-chiave delle nuove forme di governamentalità, prova a rispondere a tali contraddittorie esigenze del mercato e/o società, sviluppando al proprio interno una forma complementare di governo - il *managerialismo* - proposta come l'unico rimedio valido alla presunta 'inadeguatezza' dell'istituzione⁷. Il lavoro intellettuale e il professionalismo sono, così, ridefiniti attraverso strategie differenti, che vanno dalla ristrutturazione delle gerarchie e dei modelli di *governance* istituzionale, alla diffusione di 'nuove' tecnologie e pratiche 'testuali' che, come nel caso dei sistemi di valutazione della conoscenza prodotta, mirano a rendere l'istituzione, e i professionisti che ne fanno parte, misurabili e 'trasparenti' (livello meso). Così la parallela intensificazione delle forme di controllo provenienti sia dall'esterno, che dall'interno, riducono drasticamente l'autonomia e l'auto-governo delle università e degli accademici, decostruendo sistematicamente lo spazio entro il quale l'autonomia professionale può essere esercitata. Paradossalmente, in molti sistemi universitari, questa riduzione di autonomia ha avuto come conseguenza l'adozione di forme di regolazione basate su un controllo *ri-centralizzato* e *direttivo* da parte dello stato.

Ironically, the weakening of university autonomy in relation to *external* governments induces a more top-down and heavy-handed means of governance regulation

⁷ L' *International Handbook of Higher Education* del 2006, ad esempio, prova a riassumere le diverse pressioni alle quali l'università è sottoposta: 1) worldwide growth in demand and provision of access to higher education; 2) diversification and privatization of institutions; 3) increasing global interaction and interconnectedness; 4) the growing use of technology' (Forrest e Altbach 2006, 1).

within universities in order to oversee compliance with external government targets and accountability, furthered by a proliferation of new techniques and practices (Blackmore et al. 2010, 13).

Più in generale, ciò ha significato uno *shift* del ‘gravitational locus of governing’ (*ibidem*), che si è tradotto nel passaggio dal *government* alla *governance*, ossia da un’autorità esercitata attraverso meccanismi formali, ufficiali, e gerarchici, di presa delle decisioni, alla diffusione di dispositivi micro-manageriali che introducono forme capillari di regolazione basate sull’*expertise*.

There was a marked shift from *government*, where the state takes responsibility for the daily administration and the universal provision of services; to that of *governance*, where the state steers indirectly from a distance through a range of disciplinary technologies (policy frameworks, financial contracts, and accountability) (Blackmore e Sachs 2007, 31).

Infine, è possibile ipotizzare, come si vedrà nei capitoli successivi, che queste nuove forme di regolazione stiano producendo anche nuove identità professionali e forme di auto-regolazione del sé tra i soggetti che si muovono all’interno dell’accademia (livello micro).

Partendo da tali presupposti, è possibile definire la *governance dell’università* utilizzando il concetto foucaultiano di governamentalità (Foucault 1991), ossia ‘the rationalities by which the conduct of conduct is arranged and by which subjects take on appreciation of their governance’ (Brennan 2010, 116)⁸. La *governance* può essere così interpretata come un insieme di fenomeni multidimensionali che modellano le relazioni di potere e che si sviluppano tramite una molteplicità di strategie, tecniche e dispositivi, che agiscono a diversi livelli per influire sulle condotte degli altri, dar forma e modificare il modo in cui si comportano e pensano.

University governance is a multi-dimensional array of phenomena to do with relations of power and the control of conduct, yet also with enabling the agency of people who have stakes in universities – from within and outside university work – to imagine new possibilities for university future (Blackmore et al. 2010, 3).

È l’azione interconnessa di potere e agency individuale a rappresentare, quindi, il ‘cuore’ dei processi di trasformazione dei sistemi universitari, che vengono poi ‘messi in pratica’ (*enacted*) in specifici contesti nazionali⁹. In

⁸ Più in generale, per ampliare la definizione foucaultiana, Dean definisce la governamentalità intesa come ‘condotta della condotta’: ‘any more or less calculated and rational activity, undertaken by a multiplicity of authorities and agencies, employing a variety of techniques and forms of knowledge, that seeks to shape conduct by working through the desires, aspirations, interests and beliefs of various actors, for definite but shifting ends and with a diverse set of relatively unpredictable consequences, effects and outcomes’ (Dean 1999, 18).

⁹ A tal proposito, Grimaldi e Serpieri distinguono: i contesti di influenza politica, quelli della produzione dei testi delle politiche e i contesti di pratica (Grimaldi e Serpieri 2013).

tal senso, piuttosto che parlare d'implementazione delle politiche da parte delle singole università situate in specifici contesti nazionali, ad essere significativa sembra soprattutto essere l'interdipendenza dei vari contesti, che sviluppano poi delle configurazioni socio/spaziali specifiche dei più ampi mutamenti in atto, facendo emergere la natura multi-scalare dello spazio universitario (Sassen 2007). La gerarchia scalare, sotto l'impatto di nuove dinamiche e tecnologie, sembra sostituirsi, infatti, alla gerarchia tradizionale, rendendo indispensabile la decostruzione del frame nazionale per porre l'attenzione all'intreccio di locale e globale, poiché questa sovrapposizione sembrerebbe essere determinante nell'influenzare le pratiche degli attori.

Il punto analitico, quindi, non è negare l'ingerenza dello stato-nazione, che sembra ormai 'troppo piccolo' per essere ancora efficace e 'troppo grande' per scomparire del tutto (Olssen et al. 2004, 4), ma guardare al doppio movimento di iper-mobilità e di radicamento (Urry 2007), stabilendo relazioni interpretative che siano in grado di connettere tutti i livelli, poiché lo spazio è stratificato e molteplice. Come afferma Fassari, 'lo spazio in cui opera l'università è ormai uno spazio multi-scalare attraversato da flussi eterogenei di *commodities*, capitali, persone, informazioni, servizi e consumi' (Fassari 2012, 63)¹⁰.

Non s'intende, così, negare il carattere di specificità che caratterizza ciascun contesto nazionale anche rispetto alle differenti *tradizioni amministrative* che sembrano influenzare ancora profondamente i processi di ri-contestualizzazione e ri-interpretazione di discorsi, pratiche e tecnologie, sviluppate a livello internazionale. Piuttosto, s'intende considerare i diversi contesti nazionali come i 'donatori' e, al tempo stesso, i 'mutuatari' di un 'mercato globale' dell'HE, ormai caratterizzato da un livello sempre più elevato di competitività, complessità ed interdipendenza¹¹.

Per Olssen è, pertanto, necessario allontanarsi da una tendenza, sviluppata da alcuni studi di matrice postmodernista e post-positivista, che consiste nell'enfatizzare la dimensione locale tralasciando quella transnazionale e, soprattutto, trans-culturale.

Notwithstanding certain tendencies with both recent postmodernist and 'older-styled' positivistic studies to emphasize the 'local' and the 'specific' as against the 'interrelatedness' of the 'political', 'economic', 'cultural' and 'social', it is important to highlight how discursive practices and assumptions which come to operate supranationally come to affect specific national policy developments (Olssen et al. 2004, 4).

¹⁰ La multiscalarità dello spazio universitario risulta anche evidente dal fenomeno delle 'bordless universities': 'Bordless higher education includes e-learning, forms of transnational provisions and new providers, for example for-profit universities. Learning is leaking into every crevice of the social world' (Morley 2003, 4).

¹¹ A tal proposito, Blackmore afferma: 'In a globalising context of exchange and interdependence, national university sectors can be seen as both donors and borrowers: they both receive and contribute to new lines of policy, strategy, technique and practice, in ways that vary depending on socio-geographic location and other factors' (Blackmore et al. 2010, 4).

Facendo un passo indietro, alcuni dei cambiamenti per certi versi rivoluzionari, che stanno vivendo quasi tutti i sistemi universitari si possono sintetizzare in questi termini: legame sempre più forte tra università e sistema economico, internazionalizzazione della ricerca e dell'insegnamento, ristrutturazione interna delle università e diffusione di un regime di *accountability* basato sulla performatività. Nei paesi europei tali mutamenti si sono tradotti in un ampio *trend* di riforme delle forme di regolazione che hanno spinto verso l'adozione di 'vettori' transnazionali cognitivi (es. OECD) e 'normativi' (es. Unione Europea), così come verso pratiche di governo post-burocratiche e ispirate ai principi della *governance*. In generale, tutte le università oggi si muovono all'interno di una logica di privatizzazione, di partnership pubblico-privato e di self-marketing. Ogni dimensione dell'istituzione è orientata a coltivare un'immagine pubblica in linea con la strategia competitiva scelta dal management universitario: dalle sponsorship ai siti web, alla qualità architettonica degli edifici, al *fund raising*, al reclutamento studenti, all'orientamento, all'eccellenza, fino ad arrivare al *profiling star faculty*, per scegliere presidenti e vicepresidenti (Fassari 2012).

Dietro l'apparente processo di liberazione delle istituzioni universitarie dalle 'solide' catene dello stato welfarista, un aspetto importante dell'*epocal shift*, che ha trasformato la *governance* dell'università, è quello del controllo sempre più diretto e sistematico che la gran parte dei governi *nazionali*, esterni ai sistemi universitari, esercitano su ciò che le università sono in grado, o meno, di produrre. A ciò, come osservato in precedenza, si aggiungono gli effetti dei processi di internazionalizzazione dell'HE, che aspirano ad ottenere risposte 'flessibili' da parte dei governi nazionali, a prescrizioni piuttosto restrittive. Questi ultimi, dal canto loro, da un lato, provano a 'sfruttare' tali pressioni esterne per migliorare l'efficienza e l'attrattività delle loro istituzioni universitarie, utilizzando il processo sovranazionale come fonte di legittimazione, dall'altro, tendono a sottovalutare le contraddizioni e le ambivalenze che tali processi di *enactment* possono far scaturire. L'Unione Europea, ad esempio, attraverso il Processo di Bologna (1999), ha cercato di 'armonizzare' i vari sistemi universitari nazionali per creare maggiore coerenza tra di essi, attivando specifici processi di cambiamento all'interno dei singoli contesti nazionali. Ciò ha portato alla diffusione di discorsi e 'ricette' che i sistemi nazionali dovrebbero seguire per provare a rispondere in maniera adeguata ai processi di globalizzazione, una tendenza che ha spinto anche gli stati più piccoli a imitare modelli 'tarati' su altre realtà e contesti.

Per Dale le tendenze internazionali che, dagli anni '90, sembrano aver investito praticamente tutti i sistemi universitari, sono:

- Armonizzazione (es. Processo di Bologna);
- Disseminazione (es. OECD);
- Standardizzazione (es. modelli di valutazione della ricerca condivisi, sistemi di *ranking* globale delle riviste e delle università);

- Interdipendenza;
- Regolamentazione finanziaria (Dale 2005, 118).

Tali trend costringono le università – e lo stato nazionale nel quale sono situate - a competere e, al tempo stesso, a collaborare tra di loro, sia a livello internazionale che nazionale, all'interno di un 'mercato globale' in cui alcune università/nazioni risultano essere molto più competitive di altre. Nel nuovo regime di competizione globale, infatti, le tendenze individuate da Dale influenzano in maniera diretta i sistemi di *governance*: l'insieme delle pressioni interne ed esterne conduce anche a una trasformazione sia sul piano dell'indipendenza istituzionale, sia su quello dell'autonomia accademica. Secondo Rhodes (1997), è possibile identificare molteplici traiettorie di *governance* tra loro strettamente connesse:

1. *Corporate governance*, basata sulla *tirannia* dell'efficacia e dell'efficienza che, nel 1984 Lyotard, parlando dell'università, ha riassunto nell'espressione 'be efficient, or dead';
2. *New Public Administration*, basata sulla diffusione dei principi del managerialismo e della marketizzazione anche nell'università pubblica, principi che si sono tradotti nell'affermazione di dispositivi, quali il management delle performance, il contrattualismo, l'outsourcing e il quasi-mercato (Morley 2003);
3. *New Political Economy*, costituita dal mutamento delle relazioni che intercorrono tra stato, mercato ed economia e che dà vita ad un 'capitalismo accademico' nel quale i confini tra 'pubblico' e 'privato' divengono più labili;
4. *Network Governance*, caratterizzata dalla fitta rete di relazioni, sia politiche che economiche, che legano diversi attori, ma che restano pur sempre mediate dallo stato; così la *governance* da un lato, divenendo transnazionale, è più dispersa da un punto di vista spaziale, dall'altro, si radica nella dimensione locale.

Partendo da tali considerazioni è possibile affermare che l'università sta oggi sperimentando tutte queste traiettorie di *governance*, poiché i processi di managerializzazione e marketizzazione dell'HE si sono 'ibridati' con le precedenti forme di governo burocratico, dando così vita a forme di *burocrazia neo-corporativa* (Blackmore e Sachs 2007). I ruoli e le funzioni che le università oggi ricoprono, così come le fonti di finanziamento che le sostengono, sono sempre più complessi e, soprattutto, incerti. I meccanismi di controllo su ciò che è ricercato e prodotto sembrano essere divenuti sempre più stringenti, attraverso l'affermazione di un contrattualismo finanziario basato sulla performance, l'*accountability* e la qualità che, tuttavia, non garantisce una connessione forte e diretta con il mondo del lavoro.

Managerialismo, marketizzazione, privatizzazione e diversificazione hanno, così, modificato il ruolo delle università in relazione allo stato, agli indivi-

dui, alle economie, e alle comunità, facendo, inoltre, emergere alcuni *paradossi*. In primo luogo, la promozione del regime della competizione tra le università a livello internazionale, nazionale, locale e disciplinare si scontra con la pressante richiesta di collaborazione, per la creazione di networks internazionali e multidisciplinari. L'elevato livello di competitività presuppone, infatti, l'incremento dei dispositivi di controllo, misurazione e monitoraggio, che ha come conseguenza la totale erosione della fiducia, della solidarietà, e della collaborazione, tra le diverse istituzioni universitarie. Tale 'cultura della sfiducia' (Olssen et al. 2004) è chiamata, tuttavia, a coesistere con il valore simmetrico della cooperazione, sovente al fine di creare sinergie indispensabili al raggiungimento di alcune forme di finanziamento, oppure a soddisfare le richieste di accessibilità e condivisione dei prodotti della ricerca. In secondo luogo, la maggiore responsabilità richiesta agli accademici si scontra con la contemporanea riduzione della loro autonomia e possibilità di agency. Le nuove forme di controllo e accountability, infatti, stanno erodendo lo spazio nel quale l'autonomia professionale poteva essere esercitata, e causando un processo di *de-professionalizzazione*. Per Olssen tale processo nasce dal riemergere di relazioni e meccanismi di controllo gerarchici e autoritari: 'For academics increasing hierarchically imposed specifications rode traditional traditional conceptions of professional autonomy over work and in relation to teaching, research and professional practice' (Olssen et al. 2004, 186). In terzo luogo, la portata globale dell'*epochal shift*, che sta attraversando quasi tutti i sistemi universitari, sembra essere in contraddizione con l'*enactment* di tale trasformazione da parte dei contesti nazionali. In molti di essi il processo di ri-contestualizzazione del cambiamento è affrontato, o legittimato, facendo ricorso a discorsi tradizionali e strettamente radicati nella dimensione locale.

In sintesi, aldilà delle specificità dei contesti nazionali, le dinamiche interconnesse che stanno trasformando, talvolta in maniera paradossale, la *governance* dei sistemi universitari, possono essere così riassunte:

1. Crescente internazionalizzazione, poiché si è affermato un regime globale di competizione nel quale le università competono l'una con l'altra nel tentativo di accaparrarsi studenti, finanziamenti e contatti con il mondo economico;
2. Promozione da parte dei governi e del settore economico, di mercati educativi deregolamentati, che esercitano forti pressioni sulle università affinché riescano ad attrarre nuovi 'clienti' e finanziamenti;
3. Discorsi sullo sfruttamento delle capacità d'innovazione delle università per la costruzione della *knowledge society*;
4. Intervento crescente dei governi centrali nella regolazione delle università (ri-centralizzazione) che è esercitato attraverso i principi dell'accountability, i sistemi di valutazione della ricerca e dell'insegnamento;

5. Introduzione del managerialismo all'interno delle università, come risposta alle crescenti pressioni esterne, che paradossalmente genera un ridimensionamento della loro autonomia istituzionale;
6. Indebolimento della self-governance accademica e del professionalismo generato dal rafforzamento dei ruoli manageriali e dalla ristrutturazione degli organi collegiali dell'accademia;
7. Devoluzione dell'accountability relativa alla performance dell'università verso gli accademici e, in parte, verso gli studenti, con parallela perdita di rilevanza del lavoro intellettuale;
8. Introduzione di strategie di 'regolazione deregolata' (attraverso, ad esempio, il controllo della qualità) che modificano il cuore del lavoro accademico in riferimento al curriculum, alla ricerca, alla valutazione e all'insegnamento;
9. Aumento del controllo e delle pressioni sul lavoro accademico attraverso il *performance management* e riduzione dell'autonomia intellettuale;
10. Mortificazione del ruolo dell'intellettuale pubblico e del sapere critico, ritenuti 'superflui' e 'poco produttivi' in un momento di crisi, nel quale le risorse a disposizione sono già molto scarse.

1.3 Discorsi in guerra

Dopo aver approfondito alcune delle trasformazioni che hanno ridefinito i diversi livelli della *governance* dell'università, nel prossimo paragrafo, si proverà a 'ri-leggere' tali trasformazioni, riprendendo una lettura delle politiche in quanto *discorsi*, ossia prendendo in esame 'il modo in cui insiemi o collezioni di politiche interrelate le une con le altre, esercitano potere attraverso la produzione di "verità" e "conoscenza"' (Ball 2006, 48). Dopo aver provato, infatti, a costruire una 'cassetta degli attrezzi' per l'analisi delle politiche educative basata su uno strumento *duttile, polimorfo e adattabile* (*ibidem*) come i discorsi, si proverà adesso ad approfondire lo *shift* discorsivo che ha caratterizzato i tre livelli di governance dell'università precedentemente identificati e a rintracciare sia i paradossi che tale *shift* ha generato, sia le forme 'ibride' che si sono affermate nei diversi contesti nazionali.

1) Per quanto riguarda la *governance sull'università* si approfondirà il concetto di competizione e, soprattutto, di neutralità della competizione, che sembra essersi affermato in maniera trasversale rispetto ai diversi contesti nazionali attraverso l'affermazione di nuovi regimi di finanziamento improntati alla massimizzazione della competitività e alla trasformazione degli studenti in consumatori.

2) Per parlare della *governance nelle università* si farà, invece, riferimento al processo di ridefinizione e conseguente crisi del professionalismo educa-

tivo in due contesti nazionali molto diversi tra loro: il Regno Unito e l'Italia. Il primo esprime una tradizione istituzionale e amministrativa che è spesso utilizzata come esempio da parte del New Public Management. Il *modello anglosassone*, infatti, è stato spesso indicato come riferimento per molte iniziative di riforma, o di cambiamenti in atto in diversi ambiti: introduzione di maggiore competizione tra istituzioni, relazioni più strette con i portatori d'interesse esterni alle istituzioni universitarie, nuovi assetti, formali o informali, di *governance*, introduzione di nuove procedure di valutazione. Il secondo che è spesso definito, utilizzando la distinzione che per decenni ha costituito lo strumento di posizionamento dei sistemi di *higher education* e che scaturisce dal prevalere di uno dei tre poli o fonti di autorità (Stato, oligarchia accademica, e mercato), 'oligarchia accademica' (Clark 1983), nel quale, al contrario, sembra si faccia grossa fatica a percepire i mutamenti atto. I problemi che affliggono l'università italiana, infatti, sembrano più riferibili a dinamiche di iper-istituzionalizzazione che a mutamenti repentini e incontrollabili. Con le dovute eccezioni, lo spazio universitario appare sì multi-scalare, ma ancora pesantemente condizionato da logiche di sistema tradizionali (Fassari 2012, 64).

Partendo dal presupposto che in ciascun contesto specifico discorsi, pratiche e tecnologie sviluppate a livello internazionale vengono ri-contestualizzati e ri-traslati, si proverà a leggere tali processi, attraverso una specifica lente interpretativa: la rinascita del managerialismo che sta modificando, in particolar modo in Gran Bretagna, i ruoli di leadership e portando al progressivo processo di conflazione tra leadership e management, che genera forti pressioni soprattutto al livello dei *middle managers*. Questi ultimi si trovano al 'crocevia' di tensioni e cambiamenti nell'università, intrappolati tra il ruolo di traduzione e mediazione dei discorsi delle politiche e quello di gestione collegiale, che pure continua a esser parte della loro tradizione professionale.

3) Per approfondire il livello micro della governance si è, infine, pensato di utilizzare le auto-narrazioni di alcuni attori-chiave, che saranno lette ed interpretate come esempi di *tecnologie del sé*, che potrebbero rivelare - come si vedrà nei successivi capitoli dedicati alla 'lettura' delle interviste raccolte - sia processi di assoggettamento, che narrazioni di resistenza ai discorsi dominanti.

1.3.1 Immaginari di mercato

La crescente convinzione della centralità della conoscenza per lo sviluppo economico e sociale ha modificato le finalità dell'HE e accresciuto la domanda sociale, spingendo le università ad aprirsi al mondo esterno, soprattutto a quello economico, il che ha innalzato il livello di competizione tra gli atenei. La dipendenza delle università dallo Stato si è andata, dunque, modificando soprattutto a causa delle accentuate difficoltà, per quest'ultimo, di coprire i crescenti costi del sistema, cosa che l'ha costretto a verificare la produttività dell'istruzione superiore anche nei contesti, come il Regno Unito, in cui l'autonomia del sistema formativo pubblico era da tempo consolidata. Di converso, dove il controllo statale era per tradizione più stringente e tendente a garantire l'uniformità dell'offerta formativa (sistemi di tradizione napoleonica¹²), è stata attribuita alle singole istituzioni una crescente autonomia di iniziativa, accanto alla quale si è andata sviluppando una serie di verifiche *ex post* delle performance.

Mutate condizioni sociali ed economiche hanno, dunque, creato i presupposti per una maggiore autonomia degli atenei, ponendoli, a vari livelli, in competizione per l'acquisizione dei riconoscimenti e l'incremento delle risorse. Anche da un punto di vista valoriale autonomia e competizione hanno esercitato inevitabilmente una forte influenza sui sistemi di governo degli atenei.

Ai valori tradizionali di collegialità, collaborazione, libertà individuale dei docenti/ricercatori, come a quelli di autonomia della ricerca e dell'offerta formativa, che caratterizzavano la comunità accademica, si sono venuti sovrapponendo nuovi modelli connotati positivamente, quali l'assunzione di responsabilità nel compimento delle proprie attività professionali (*accountability*), nei confronti dei soggetti coinvolti nelle stesse (gli *stakeholders*), assieme al passaggio ad una gestione manageriale delle istituzioni formative e di ricerca, tra loro poste in competizione (Moscati et al. 2010, 134).

Nell'università la competizione è stata applicata a diversi livelli: a quello locale dove, come si è accennato nel precedente paragrafo, è costretta a coesistere con il valore simmetrico della cooperazione, spesso al fine di creare delle sinergie indispensabili alla creazione di networks internazionali e multidisciplinari; ma anche a quello nazionale e, appunto, internazionale¹³, nei confronti delle istituzioni e dei soggetti che intendono/devono servirsi dei

¹² Di questo gruppo fanno parte i paesi della fascia europea mediterranea (Francia, Spagna e Italia).

¹³ A livello internazionale, i rankings globali, ad esempio, contribuiscono a esacerbare la competizione tra le università, ridefinendone la *governance*. Essi rappresentano i nuovi indicatori di qualità nel mercato globale dell'education e, per questo, possono essere interpretati come una forma di 'governamentalità globale'. Come afferma Marginson, 'Global university rankings imagine the global environment as a market of competing institution. This also fits with the familiar neo-liberal conception of education as an economic market and the Anglo-American notion of globalisation as the roll out of world-wide markets' (Marginson 2010, 29).

‘prodotti’ del mondo accademico. Inoltre, è facilitata la competitività tra aree disciplinari e scientifiche all’interno della stessa istituzione in funzione delle richieste esterne espresse, o anche soltanto potenziali.

Così il reperimento di risorse aggiuntive va interpretato, secondo le medesime logiche di mercato, sotto forma di servizi legati alla conoscenza. L’apertura al mondo esterno, in tale prospettiva, equivale a un’accresciuta dipendenza da logiche diverse da quelle proprie dell’accademia e caratterizzate soprattutto da un rapporto con il mercato che implica maggiore flessibilità, capacità di adattamento nel proprio funzionamento, e minori regole vincolanti rispetto al tradizionale *modus operandi* dei professionisti dell’università¹⁴.

Provando a leggere tali mutamenti da un punto di vista discorsivo è possibile affermare che alla base dell’*epocal shift* che ha visto prevalere la versione managerialista delle risposte post-welfariste in quasi tutti i paesi OECD, vi è una concezione di competizione intesa come strumento *neutrale* che mira a migliorare la qualità delle istituzioni educative, garantendo agli studenti-consumatori un’ampia possibilità di scelta. Uno dei principali obiettivi delle riforme managerialiste è, infatti, istaurare una logica competitiva tipica del mercato per aumentare la produttività, l’*accountability* e il controllo delle istituzioni dell’HE. Come sottolinea, ad esempio, Marginson facendo riferimento al processo di mercatizzazione dell’HE in Australia:

Increased competition is meant to increase responsiveness, flexibility and rates of innovation (...) Increase diversity of what is produced and can be chosen, enhance productive and allocative efficiency, improve the quality and volume of production as well as strengthen accountability to students, employers, and government (...) More indirect advantages are internationalisation, fiscal reduction, and university-business links (...) There is an imagined line of causation from competition to consumer sovereignty to better efficiency and quality that is the virtuous ideal glowing at the core of micro-economic reform in higher education’ (Marginson 2010, 30).

La competizione, piuttosto che la collaborazione, rappresenta la *raison d’être* del mercato e tale principio è stato ‘importato’ nell’HE attraverso una serie di tecnologie (league tables, rankings nazionali e internazionali...), che mirano a istaurare un regime internazionale basato appunto sulla prima.

League tables, virtually unheard of a decade ago, are a startling manifestation of the way competition policy is retine at the forefront of the institutional academic agenda. They entail universities competing with one another for rankings at the national and international level, based in a range of reputational factors, which invariably privileged research over teaching (Thornton 2013, 131).

¹⁴ Inoltre, ciò comporta - come si vedrà nei successivi due capitoli - anche la necessità di riplasmare le soggettività, soprattutto nel caso di chi ricopre posizioni di leadership all’interno dell’università ed è quindi più esposto a tali pressioni competitive. La competitività, infatti, non soltanto richiede una maggiore rapidità nella presa delle decisioni, ma anche e soprattutto - come ‘raccontano’ in maniera evidente le interviste raccolte - lo sviluppo di nuove ‘qualità’, tra le quali la più importante la *visione strategica* (Blackmore e Sachs 2007).

I dispositivi della competizione e della scelta formano, inoltre, il ‘cuore’ ideologico del New Public Management¹⁵ le cui logiche permeano anche il campo dell’HE, includendolo nel processo di costruzione di ‘immaginari’¹⁶ di mercato’, globalmente convergenti. Così il discorso della competizione permette di introdurre logiche di mercato, anche laddove il mercato non è mai esistito.

In a range of public service reforms, competition has served as a proxy for marketization, especially in education. Competition between providers has been promoted even when markets do not exist: it is seen as an improving discipline on provider organisations, driving the same sort of outcomes that market-place competition is supposed to deliver (Newman e Clarke 2009, 79).

Se la competizione è presentata come la garante della qualità, la scelta, anche nelle politiche educative, diviene il sinonimo di ‘liberazione’ dei cittadini – quindi degli studenti-consumatori – dalla rigidità e dalla conformità dei servizi offerti dai ‘monopoli pubblici’, producendo una specie di ‘complesso d’impazienza’, come lo definisce Bauman.

Questa specie di ‘complesso d’impazienza’ fu epitomato alcuni decenni fa dalla memorabile sfuriata di Margaret Thatcher contro il Servizio sanitario nazionale e dalla sua spiegazione del perché fosse convinta che un regime di libero mercato nell’ambito delle prestazioni mediche avrebbe migliorato la situazione: ‘Voglio un medico di mia scelta, e farmi visitare quando voglio’. Poco tempo dopo vennero inventati strumenti idonei – bacchette magiche a forma di carta di credito – per rendere il sogno di Margaret Thatcher, se non realizzato al cento per cento, almeno plausibile e credibile (Bauman 2012, 23).

Applicata anche al campo dell’HE la valorizzazione della possibilità di scelta produce una naturalizzazione della competitività e del *being successful*, che si trasformano nei nuovi imperativi organizzativi dominanti: ‘Being competitive and being successful are thus naturalised as dominant organisational imperatives for individual, universities and schools’ (Newman e Clarke 2009, 81). Il desiderio di scelta può essere soddisfatto grazie alle nuove forme di management basate sulla performance (la valutazione, l’audit ecc.) che, a loro volta, si traducono in strategie finalizzate a massimizzare la competizione. In particolare, i sistemi di valutazione della conoscenza pro-

¹⁵ Secondo tale approccio, l’università deve essere trasformata da istituzione a ‘legami deboli’ (*loosely coupled*) in organizzazione saldamente strutturata, al fine di potersi collocare efficacemente nelle dinamiche di mercato, e dunque sopportare logiche competitive e richieste di affidabilità attraverso verifiche.

¹⁶ Tra le diverse possibili definizioni, l’*immaginario* può essere considerato – secondo Charles Taylor – come ‘qualcosa di più ampio e più profondo degli schemi intellettuali che le persone possono assumere quando riflettono sulla realtà sociale in un atteggiamento distaccato. Sono i modi in cui gli individui immaginano la loro esistenza sociale, il modo in cui le loro esistenze si intrecciano a quelle degli altri, come si strutturano i loro rapporti, le loro aspettative ecc...’ (Taylor 2005, 43).

dotta fanno emergere un'immagine di università come agenzia del sapere che opera nel mercato globale con proprie strategie, gerarchie e differenziazioni. Sintomi dello schiacciamento della complessità di ruolo su di un piano meramente economico sono, infatti, costruiti con il linguaggio globale dello scambio e della competizione: quando la conoscenza diventa strategica nella produzione, il problema per il capitale è come misurarla. In questo modo, come puntualizza Do (2010), il capitalismo cognitivo è una *cognitivizzazione della misura*: il copyright, i sistemi di brevetti, i crediti degli studenti, l'accumulazione di capitale umano e sociale, i sistemi bibliometrici, conducono direttamente a una *reference economy* e sono tutti esempi di tentativi artificiali di misurare il valore di ogni istituzione nel mercato competitivo universitario, dove la funzione dell'università è sostanzialmente dentro un paradigma finanziario (Fassari 2012).

Trasformare le università in 'competing units of production', come le definisce Marginson (Marginson 2010, 31), ha significato, inoltre, modificarne i regimi di finanziamento, considerati il collegamento più diretto tra le istituzioni dell'HE e il mercato. Le riforme introdotte si sono, infatti, indirizzate verso una massimizzazione della competizione, che ha trasformato i meccanismi di finanziamento da logiche orientate al costo degli 'input' (soprattutto iscritti e docenti), a logiche orientate a una maggiore considerazione di alcune variabili di output (tipicamente il numero di laureati) o all'esito di processi di valutazione secondo meccanismi di tipo competitivo (in particolare nella ricerca, come nel caso del *Research Assessment Exercise* inglese). Come scrive Olssen: 'In an environment of competitive neutrality, what it means in all forms of education is that 'users-pays' or 'per-capita' funding schemes are made to serve as a mechanism for choice for students' (Olssen et al. 2004, 187). In termini foucaultiani, questi nuovi regimi di finanziamento rappresentano una tecnologia governamentale che mira a trasformare gli studenti in consumatori e a demolire l'idea di un'educazione intesa come 'diritto'¹⁷, così che: 'In a market university, students are no longer constructed as recipients of welfare, but purchasers of an expensive product' (Morley 2003, 129).

Aldilà delle specificità nazionali, in quasi tutti i paesi OECD, l'affermarsi del discorso managerialista ha significato, di conseguenza, che le istituzioni universitarie hanno ottenuto una maggiore autonomia in ambito finanziario, ritrovandosi, tuttavia, a dover competere l'una con l'altra per riuscire ad attrarre sia gli studenti, che i finanziamenti alla ricerca. L'introduzione di un regime competitivo 'globale' ha, dunque, veicolato e legittimato l'introduzione di un approccio di quasi-mercato all'educazione che, come si

¹⁷ Nel Regno Unito, ad esempio, in seguito al processo di deregolazione del 'mercato dell'HE' che ha consentito ad una varietà di istituzioni di ottenere la 'qualifica' di 'università', la competizione con le *old universities* è divenuta ancora più spietata. Poiché nuovi 'funding schemes' sono sempre più incoraggiati a 'seguire gli studenti', le università si sono dunque ritrovate nella situazione paradossale di poter ricevere un più elevato finanziamento pubblico, soltanto aumentando i contributi studenteschi (Olssen et al. 2004).

vedrà nel prossimo paragrafo, rischia di mettere seriamente in discussione i principi dell'autonomia professionale¹⁸, e della libertà accademica.

The corporate model has seriously eroded academic freedom and diminished the traditional role of academics as the intellectual critic of conventional wisdom. Universities in this model have become concerned with their market reputation and have become increasingly intolerant of adverse criticism of the institution by the staff (Olssen et al. 2004, 188-189).

In conclusione, il regime della competizione provoca al livello della *governance nell'università* lo sviluppo di nuove qualità del personale docente, di ricerca e tecnico-amministrativo delle università. La competitività incide, infatti, non soltanto sui comportamenti dei singoli, ma anche sui meccanismi decisionali e sulle strutture coinvolte nel processo di elaborazione delle politiche di ateneo. Di qui la crescente centralità dei temi legati al governo delle università e alle caratteristiche riconosciute alla leadership, che variano a seconda dei diversi 'immaginari' discorsivi, e che saranno affrontati nel successivo paragrafo.

1.3.2 Middle managers: 'caught in between'

Per Sennet i modelli organizzativi promossi dal 'nuovo capitalismo' globale si differenziano, tra le altre cose, dalle istituzioni moderniste descritte da Weber – basate su una struttura piramidale caratterizzata da un 'fat middle' che aveva il compito di mediare tra i ruoli esecutivi e il lavoratori – per un evidente restringimento delle posizioni organizzative intermedie. Questo 'assottigliamento' dei ruoli intermedi avrebbe portato, secondo l'autore, a un accrescimento della distanza e alla mancanza di mediazione tra il 'top' e il 'bottom' della gerarchia organizzativa. Chi è costretto a restare 'nel mezzo' rischia, così, di restare schiacciato – 'caught between' – tra pressioni e richieste spesso contraddittorie (Sennet 2006).

La 'cultura organizzativa del nuovo capitalismo', fondata sul prendere decisioni nella maniera più veloce possibile, sull'essere trasparenti e stimolare la competizione, sta modificando, come si è visto, la *governance nelle università*, anche al livello dei dirigenti intermedi, il cosiddetto *middle management*¹⁹, ai quali sono affidati compiti sempre più delicati di trasmissione

¹⁸ Per Olssen, alcune delle conseguenze negative dell'istituzione di una politica globale basata sul concetto di neutralità competitiva sono: '1) they can contribute an in-built pressure which encourages unplanned expansion, resulting in educational providers that lack educational viability; 2) they can result in needless and costly duplication of courses and programmes; 3) they can result in the private sector siphoning off educational areas that are easily marketed; 4) they distort the overall availability of provision, leading to the loss of programmes that cannot be sustained in market terms; 5) they lead to a 'dumbing down' of courses and qualifications, and result in a compromising of standards in order to compete for student-based income' (Olssen et al. 2004, 188).

¹⁹ Con tale termine, si intendono i livelli intermedi di governo di qualsiasi organizzazione. Nel caso dell'università, il *middle management* corrisponde alle figure e strutture di gestione di cui è composto un ateneo, tipicamente facoltà, dipartimenti o scuole. Più nello specifico, nel modello anglosassone con tale termine si fa riferimento, a seconda delle università, ai ruoli di *Deans of Faculties* e/o *Head*

nei due sensi delle istanze e delle decisioni. Ai diversi livelli di responsabilità si sommano, infatti, ruoli tradizionalmente accademici con ruoli di stampo manageriale difficilmente combinabili e fonte di disagio sia tra i diretti attori dei ruoli di leadership, sia tra i membri della collettività accademica. I primi posso, infatti, sentirsi sopraffatti dalle incombenze organizzative che confliggono con quelle tradizionali della didattica e della ricerca, e non riescono facilmente ad acquisire la capacità di guardare al di fuori dell'università, né di immedesimarsi nelle aspettative esterne. Il personale docente, d'altro canto, non accetta facilmente la nuova concezione della leadership accademica, né la logica della riduzione di parte dell'autonomia individuale in nome di un vantaggio collettivo. Stenta a farsi largo, in sintesi, la concezione dell'appartenenza a un'istituzione e l'adesione alle trasformazioni dei propri ruoli professionali, in ragione delle nuove finalità attribuite all'istruzione superiore e, di conseguenza, alle università (Moscati et al. 2010).

Per Brennan il *middle management* si trova dunque nella posizione più 'scomoda' possibile, intrappolato tra i discorsi 'in guerra' di un'università che prova affannosamente a riposizionarsi sia a livello internazionale, che nazionale e locale.

Probably the most uncomfortable position in the university is middle management: caught in a tension between: 1) central 'visions'/mission statements and other demand for 'upward' alignment; 2) lateral demands of the daily work practices of colleagues in School and Faculties – for whom there are both direct relations and duties of care – as they conduct the 'core business' of teaching and research (Brennan 2010, 128).

Partendo da tali premesse si proverà a comprendere il ruolo del *middle management* in due contesti nazionali, come si è visto, sostanzialmente diversi – il Regno Unito e l'Italia – utilizzando come chiave di lettura quella della guerra tra discorsi 'vecchi' (burocratico-professionale) e 'nuovi' (managerialista) che lottano per affermarsi sulla scena delle politiche dell'HE.

A tal fine lo strumento euristico di 'discorso', che implica la possibilità di esplorare come la conoscenza, i significati e le identità siano interconnesse con pratiche e relazioni di potere, sarà affiancato dal quadro concettuale elaborato da Newman per analizzare la *governance* professionale in parte modificato. Andando con ordine, Newman prevede di distinguere quattro diversi modelli di governance professionale, derivati dall'intersezione tra due dimensioni euristiche, in forma di continuum: 1) l'asse verticale, che rappresenta 'il grado in cui il potere è centralizzato o decentralizzato', dove un alto livello di centralizzazione corrisponde alla 'integrazione strutturale della governance' (Newman 2001, 33), mentre la decentralizzazione sfrutta la differenziazione di arrangiamenti di *governance*. L'asse orizzontale rap-

of Schools or Departments, mentre per l'Italia il riferimento è ai Direttori di Dipartimento o agli ex Presidi di Facoltà.

presenta, invece, l'orientamento verso il cambiamento laddove 'gli arrangiamenti di governance possono essere orientati verso la creazione di continuità, ordine, stabilità e sostenibilità o verso l'innovazione, al fine di rispondere alle nuove pressioni economiche o ai mutamenti delle aspettative pubbliche' (*ibidem*).

La matrice che viene fuori dall'intersezione di questi due assi dà origine a quattro modelli di *governance* professionale:

1) *Gerarchia*: tale modello 'è orientato verso, predicibilità, controllo e accountability [...] dove lo Stato esercita un controllo diretto sullo sviluppo delle politiche e l'implementazione tramite gerarchie burocratiche' (*ibidem*);

2) *Fini Razionali*: tale modello è fondato sul tentativo di massimizzare gli output ed è caratterizzato dal potere manageriale, piuttosto che burocratico, e da una dispersione di autorità e di agenzie. Cionondimeno, come osserva Newman, 'a dispetto di questa devoluzione apparente, questo modello di *governance* riflette un approccio centralizzato con fini ed obiettivi che cascano dal Governo [...] nell'assunzione che le organizzazioni si comporteranno come un attore razionale (*ivi*, 34), favorendo la competizione delle une con le altre;

3) *Sistema aperto*: tale modello è orientato, invece, 'verso forme di interazione di network e processi iterativi di adattamento' dove 'il potere è disperso e fluido, basato sull'interdipendenza degli attori dalle risorse degli altri per perseguire i propri obiettivi' (*ivi*, 35) e il Governo effettivamente devolve il suo potere e indebolisce i legami di controllo;

4) *Governance auto-regolata*: è un modello che, infine, si focalizza sulla 'costruzione di sostenibilità favorendo relazioni d'interdipendenza e reciprocità' (*ibidem*) e su processi di empowerment, attraverso la promozione della partecipazione e del decision-making. Il Governo devolve potere 'sviluppendo la capacità delle comunità (professionali o sociali) di risolvere i loro problemi' (*ivi*, 36).

Come accennato, a partire da tali modelli, la scelta è, tuttavia, stata di adottare la rielaborazione del quadro concettuale di Newman proposta da Serpie-ri (2012) (*Fig.1*), che modifica in parte il significato dell'asse orizzontale in riferimento ad una possibile comparazione con la matrice originaria dell'autrice. Si è optato, infatti, per un continuum concettuale in parte diverso che si focalizza sulla natura del cambiamento e, più precisamente, 'sulle dinamiche endogene o esogene che sostengono il cambiamento stesso, proponendosi di esplorare le tensioni negli assetti di governance originati da spinte interne, piuttosto che esterne, al cambiamento' (*ivi*, 40).

Fig. 2 Il quadro concettuale

Decentralizzazione	
Governance auto-regolata	Sistema aperto
Autoregolazione professionale	Indebolimento dei confini professionali
Tensioni interne	Tensioni esterne
Controllo statale sulle professioni	Ampliamento dei poteri manageriali
Gerarchia	Fini relazionali
Centralizzazione	

1.3.3 Il caso del Regno Unito

Da un punto di vista formale il tipo di *governance* delle università britanniche è variegato tanto quanto la loro origine. Generalmente s'individuano i seguenti modelli: l'«Oxbridge» (relativo a Oxford e Cambridge), le *ancient universities* scozzesi, le università civiche e quelle *post-1992*. A livello di Facoltà e Dipartimenti, invece, le differenze sono principalmente tra *pre-1992 universities* e *post-1992 universities*²⁰ (Shattock 2006).

Ciò che distingue i quattro modelli è la prevalenza o meno di *lay members* (attori locali pubblici e privati) e il diverso grado di potere del Senato accademico. Nelle *civic universities* (università cittadine nate all'inizio del '900) il modello di *governance* iniziale prevedeva una totale assenza di accademici negli organi rappresentativi, trasformatosi successivamente in un sistema misto: *Court*, organo di governo centrale, *Council*, organo esecutivo, e Senato accademico. Quest'ultimo composto soltanto da accademici, mentre gli altri due con maggioranza di *lay members* e solo un quarto dei membri provenienti dalla comunità accademica.

Oxford e Cambridge rappresentano, invece, la più chiara espressione di auto-governo accademico. Fino all'inizio degli anni '60 gli organi delle due università erano formati esclusivamente da accademici. Dopo il *Robbins Report* del 1965 Oxford ha introdotto la possibilità di nominare *lay members*, mentre Cambridge ha mantenuto la predominanza accademica.

Nelle *ancient universities* scozzesi, che hanno origini simili a queste ultime, a metà dell'800 si introdusse la *Court*, un organo esecutivo simile al *Council* delle università civiche, con una maggioranza di *lay members*. A capo

²⁰ Il sistema universitario britannico è stato di tipo binario fino al 1992, quando il *Further and Higher Education Act* ha creato un sistema di istruzione superiore unificato attribuendo lo status di università anche a politecnici e College. Il finanziamento delle istituzioni è gestito dopo il 1992 da agenzie indipendenti (i *Funding Councils*), che distribuiscono i fondi pubblici sulla base di sistemi di valutazione della ricerca (*Research Assessment Exercise*) e della didattica (attraverso la *Quality assurance agency*).

della *Court* siede ancora il *Chancellor*, chiamato in Scozia *Rector*, eletto anche dagli studenti, il cui potere di governo è subordinato al *Principal* (il *Vice-Chancellor*) che, a partire dalla fine degli anni '80 del secolo scorso, ha iniziato a essere eletto tra i *lay members*.

Il quarto modello deriva dal tipo di *governance* presente negli ex-politecnici, le *new universities*, o *post-1992*. Il sistema è molto semplice, con un solo organo di governo, anche in questo caso il *Council*, e un *Academic Board* molto debole, composto dai soli accademici, che viene consultato per le questioni relative allo sviluppo delle attività didattiche e di ricerca²¹.

Il Senato accademico non ha subito grosse variazioni nella sua composizione, ha però perso peso nei processi decisionali. La pressione del managerialismo, caro ai governi conservatori degli anni '80, ha di fatto portato ad un maggiore potere degli organi di governo come il *Council*, se non alla creazione di una sorta di 'gabinetto' che riferisce ad esso. L'università di Warwick è stata tra le prime a introdurre tale struttura intermedia creando lo *University Management Group*, composto dai manager amministrativi, da alcuni Presidi eletti e dai principali dirigenti accademici, che si riunisce per valutarne le decisioni strategiche (Shattock, 2006). Di fatto, aumentano sempre più le direttive di indirizzo provenienti da organismi centrali o semi-centrali.

Le Facoltà non sono una struttura sempre presente. Quando esistono sono aggregazioni di Dipartimenti o Scuole. Nelle università *pre-1992* avevano solo ruoli limitati alla programmazione della didattica, dopo tale data iniziano, invece, ad avere anche ruoli di programmazione finanziaria. Nelle *old universities*, sono spesso molto grandi e per questo motivo si sono create figure come gli *Associate Dean*, per aree tematiche, legate alla didattica e alla ricerca. Il loro ruolo è di programmazione strategica.

Nelle università *post-1992*, i Direttori di Dipartimento rispondono al Preside di Facoltà, mentre nelle università *pre-1992* il Direttore di Dipartimento risponde generalmente al *Vice-Chancellor*. Nelle *new universities* la nomina del Direttore di Dipartimento è legata al parere degli organi di governo di ateneo e, come per le Facoltà, è scelto un docente a tempo pieno e con carica permanente che deve mostrare doti e skills manageriali. Nelle università *pre-1992*, invece, è nominato dai colleghi per stima e meriti accademici, anche se attualmente molte università stanno adottando il modello delle *new universities*.

²¹ Alcune analisi effettuate dai *Funding Councils* (HEFCE 2007) hanno rilevato che attualmente la più ampia quota di *lay members* proviene dalle organizzazioni private, con differenze poco marcate a livello regionale. Sono in genere la maggioranza dei membri dell'organismo di governo centrale (nelle *old universities* sono i 2/3, mentre nelle *new* sono prevalenti). Si tratta di rappresentanti della comunità locale (imprenditori, sindacati, dirigenti politici, ecc.) e vengono scelti da un *nomination committee* che presenta nominativi a seconda del tipo di obiettivi formativi delle università. I *lay members* sono presenti negli organismi centrali (non nel Senato) e svolgono un ruolo principalmente di consulenza per materie relative al budget e alla gestione dei finanziamenti.

Tenendo ben presenti le caratteristiche formali della variegata *governance* delle università britanniche, ritornando al ruolo dei *middle managers*, individuati come i possibili protagonisti di una ‘storia di costituzione degli attori’ (Hasselbladhl e Kallinikos 2000), si può affermare che, nel contesto inglese, tale ruolo è fortemente ispirato al discorso managerialista: nonostante le differenze che, come appena visto, lo caratterizzano, soprattutto dopo il 1992, appare chiaro che il discorso managerialista, seppur in forme ibride e centraliste, rappresenti la cornice discorsiva dominante.

I quadranti a sinistra della Fig.2 rappresentano una traccia dell’eredità storica dell’ibridazione burocratico-professionale per il ruolo dei *middle managers* inglesi, dove forme interne di accountability sono ancora prevalenti. Quest’eredità, che emerge rispetto alle attività di didattica, ricerca e supervisione che i *middle managers* sono ancora chiamati a svolgere, si contrappone, tuttavia, alla natura fortemente individualista dei percorsi di carriera, che risulta accentuata anche dai sistemi di misurazione della performance (Brennan 2010). Una ‘cultura dell’individualismo’, dunque, che mal si concilia con una leadership ‘professionale’ che riesca a simboleggiare i valori del gruppo e dalla quale ci si aspetta che svolga un’intensa attività di consultazione e condivisione delle pratiche di gestione dell’istituzione: ‘The individualism of career focus works against strengthening the discipline and undetermines peer collegial learning together’ (*ibidem*, 128).

Fig. 3: Il middle management: il caso inglese

Decentralizzazione	
Professionista	Imprenditore
Didattica, ricerca e supervisione	Procacciamento e gestione fondi
Attività collegiale	Attivazione di partnership e di networks nazionali e internazionali
Sviluppo carriera	
Accountability interna	Accountability esterna
Valutazione interna	<i>Team Leaders</i>
Burocrazia statistica	<i>Human Resources training</i>
	Reclutamento per nomina da parte del <i>Senior Management</i>
Burocrate	Manager
Centralizzazione	

Nel Regno Unito un più efficiente ed efficace management è stato identificato, già a partire dagli anni '80, come quel fattore interno che avrebbe po-

tuto influenzare le prestazioni delle università. Ciononostante è importante sottolineare che, se fino alla riforma del 1992, il *modello anglosassone* ha costituito l'archetipo di sistema decentrato con forte autonomia delle istituzioni universitarie, adesso è possibile notare un processo di ri-centralizzazione, che ha ridotto il potere di autonomia accademica in favore dell'intervento (finanziario-valutativo) dello Stato²². Sono almeno quattro gli 'indicatori' di tale processo che, combinandosi, hanno portato a una ristrutturazione del ruolo dei *middle managers*, sottoponendoli a tensioni e richieste contraddittorie:

- 1) Contrazione dei finanziamenti e distribuzione delle risorse in base ai meccanismi di valutazione della ricerca (*Research Assessment Exercise*) e della didattica (*Quality Assurance Agency*);
- 2) Introduzione di principi, tipicamente managerialisti, della misurazione della performance, della privatizzazione e dell'*accountability*;
- 3) Diffusione del management delle risorse umane;
- 4) Riduzione delle differenze tra le discipline e misurazione standardizzata degli *output*.

L'azione congiunta di tali pressioni ha costretto il *middle management* anglosassone a confrontarsi con un contesto organizzativo caratterizzato da un *managerialismo centralizzato* (il quadrante *accountability esterna/centralizzazione* in Fig. 2 ben rappresenta tale cornice discorsiva 'ibrida'). In molte università, soprattutto le *new universities*, i *middle managers* non sono più nominati dai colleghi per stima e riconoscimenti accademici ma vengono selezionati tra i docenti a tempo pieno e con carica permanente dal *Senior Management*, dovendo mostrare doti e skills manageriali. Per di più, sono spesso chiamati ad aderire a programmi di *Human Resources Management* e a spingere il proprio staff, da un lato, a essere produttivo dal punto di vista della ricerca e dell'insegnamento, dall'altro, a fornire un sostegno alle attività di management. Così restano 'intrappolati' tra una cornice discorsiva professionale e una managerialista, in un contesto caratterizzato da 'scarsa fiducia e forte controllo' (Moscati 2010), nel quale la tradizionale fiducia su cui si fondava la dinamica sociale nell'università è progressivamente sostituita dalla verificabilità dell'affidabilità (*accountability*). Ne deriva che il *middle management* è costretto a esercitare un forte controllo burocratico e manageriale, proprio delle logiche di mercato, contrapponendosi, di fatto, all'autonomia professionale di un corpo accademico di cui

²² Le caratteristiche di questa nuova *governance* ri-centralizzata sono: 1) Il governo centrale ha la responsabilità di politiche non-regolative che costituiscono linee-guida, o politiche cornice; 2) l'implementazione operativa delle politiche centrali è attribuita ad agenzie semi-governative che operano in modo semi-autonomo dal governo; 3) Un forte accento su sistemi di valutazione delle istituzioni riguardo le loro attività da parte di agenzie semi-governative, spesso le stesse responsabili dell'attuazione delle politiche; 4) Le istituzioni continuano ad avere una rilevante autonomia organizzativa, gestionale e finanziaria, sebbene in misura minore che in passato (Moscati et al. 2010, 205).

pure continua a fare parte. In un certo senso, le figure del *middle management* si trovano, dunque, a fare da tramite tra livello centrale e il resto dei membri dell'istituzione. Sono, o possono essere, i tramiti del consenso, o meglio ancora, i 'traduttori' di politiche definite a livello centrale. È intorno a tale figura che peraltro si sviluppa quella dialettica strategica tra sotto-unità, che vogliono essere più autonome, e l'ateneo bisognoso, al contrario, di assumere e conservare una forte identità.

L'imprenditorialità, inoltre, è il principale discorso che ispira il disegno dei doveri e dei compiti esterni, nella misura in cui nella 'devoluzione-regolata' del sistema inglese il *middle management* è stato identificato, infatti, come uno degli attori-chiave del nuovo regime competitivo. In primo luogo, è stato chiesto ai *middle managers* di stabilire partnership con gruppi economici, o culturali, e networks con le istituzioni esistenti nel campo universitario, sia a livello nazionale che internazionale (quadrante in alto a destra Fig.2). In tale contesto lo sviluppo di competenze imprenditoriali diviene una necessità, ma può significare, come osservano Gleeson e Shain, la perdita della propria autonomia professionale.

An internationalisation of control and the surveillance of professionals in education through strategic planning, benchmarking, and performance management, while turning senior professionals, who might be resistant to a loss of professional autonomy, into managers (Gleeson e Shain 1999, 463).

Nel contesto inglese il *middle management* si trova dunque al 'crocevia' di tensioni e cambiamenti, intrappolato tra diverse logiche istituzionali in competizione tra loro. Il suo ruolo è stato dunque costretto a ri-modellarsi a causa delle pressioni di un *managerialismo centralizzato* che mette in discussione la tradizione professionale, e reintroduce la regolazione attraverso la de-regolazione, e la centralizzazione attraverso la decentralizzazione (Morley 2003).

Middle management continuously mediate competing institutional logics (market rationality, bureaucratic rationality, community obligations, professional commitment) about educational work and purpose. These competing discursive logics are 'constructed through institutionalized practises and historical experiences which construct normative models of organizational legitimacy (Blackmore e Sachs 2007, 173).

1.3.4 Il caso dell'Italia

Da un punto di vista formale il tipo di *governance* che caratterizza il sistema italiano è ancora fortemente dominato dall'Università. In Italia, a differenza del Regno Unito, non è mai stata creata una diversificazione istituzionale di tipo binario e, fino al 1990, neppure una differenziazione curricolare all'interno dell'università per distinguere percorsi formativi generalisti e

professionalizzanti. Il sistema università ha finito, dunque, per coincidere – e continua a coincidere – con l'università.

Tra il 1989 e il 2001 sono state, tuttavia, promosse una serie di riforme improntate all'autonomia che hanno ampliato la responsabilità gestionale delle istituzioni. In particolare, a partire dal 1993²³, sono stati introdotti a livello centrale agenzie e sistemi valutazione, sebbene nel tempo siano cambiati (e potrebbero ancora cambiare) (Moscati et al. 2010)²⁴. Ciononostante, è possibile affermare che la *governance* dell'università italiana resta ancora fortemente centralizzata e che abbia addirittura 'sfruttato' le pressioni provenienti soprattutto dall'Europa, per rinforzare la propria *oligarchia accademica* (Clark 1983). Nonostante alcuni tentativi promossi nei primi anni 2000²⁵, il governo continua, infatti, ad avere la principale responsabilità nella gestione e regolazione del sistema, attraverso politiche che rinforzano il potere accademico.

Non è un caso, quindi, che in un contesto organizzativo caratterizzato da una forte centralizzazione, il ripensamento dei ruoli del *middle management* continui ad essere 'discorsivamente ambiguo'. Il tema della *governance*, legato alla dialettica *Rettore - Senato accademico - Consiglio di amministrazione*, dopo la riforma Gelmini del 2010, è stato modificato a favore di quest'ultimo riducendo il peso del Senato accademico, ferme restando le differenze tra gli statuti adottati dai diversi atenei.

La legge 30 dicembre 2010, n. 240, sopprimendo le facoltà universitarie e accorpando nei nuovi dipartimenti²⁶ le competenze di quest'ultime in campo didattico e degli ex-dipartimenti in quello della ricerca scientifica, ha fatto sì che parlare di *middle management* nel contesto italiano significhi ormai fare riferimento a Direttori di Dipartimento, figure simili ai presidi ante L. 28/1980 grazie alla quale l'organizzazione dipartimentale si era sovrapposta a quella delle facoltà, indebolendone il centralismo. Più in generale, la L.

²³ Dopo il 1993, sono stati introdotti i cosiddetti *nuclei di valutazione*, finalizzati alla misurazione della performance interna, sotto la supervisione di un'agenzia di coordinamento nazionale (CONVUI – Coordinamento Nazionale dei Nuclei di Valutazione delle Università Italiane).

²⁴ Dal 2001 è nata, infatti, l'Agenzia di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), finalizzata all'accreditamento *ex ante* dell'offerta formativa che viene condotta con il supporto di esperti internazionali. Così l'*accountability* dei *nuclei di valutazione* presso il ministero è aumentata (Capano 2011). Nonostante l'ANVUR abbia proposto la propria candidatura per diventare membro dell'European Association for Quality Assurance in Higher Education, dopo due anni di osservazione, non è stata accettata, ciò a conferma delle anomalie del caso italiano.

²⁵ Nei primi anni 2000, alle università fu affidata maggiore autonomia, soprattutto rispetto alla gestione del personale e della ricerca attraverso la VQR istituita nel 2001.

²⁶ Nelle università italiane il dipartimento è stato introdotto dalla legge 21 febbraio 1980, n. 28, sovrapponendo l'articolazione degli atenei in dipartimenti a quella tradizionale in facoltà e corsi di laurea. L'art. 83, comma 1, del D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, lo definiva: 'organizzazione di uno o più settori di ricerca omogenei per fini o per metodo e dei relativi insegnamenti anche afferenti a più facoltà o più corsi di laurea della stessa facoltà'. Esso, secondo l'art. 85, comma 1, dello stesso decreto 'promuove e coordina l'attività di ricerca; organizza o concorre all'organizzazione dei corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca; concorre in collaborazione con i consigli di corso di laurea o di indirizzo, con gli organi direttivi delle scuole di specializzazione e a fini speciali alla relativa attività didattica'.

240, ha completamente modificato la *governance* delle università investendole del compito di definire gli statuti e la propria organizzazione, secondo i seguenti criteri:

a) semplificazione dell'articolazione interna, con contestuale attribuzione al dipartimento delle funzioni finalizzate allo svolgimento della ricerca scientifica, delle attività didattiche e formative, nonché di quelle rivolte all'esterno;

b) riorganizzazione dei dipartimenti assicurando che a ciascuno di essi afferisca un numero di professori, ricercatori di ruolo e ricercatori a tempo determinato non inferiore a trentacinque, ovvero quaranta nelle università con un numero degli stessi superiore a mille unità, afferenti a settori scientifico-disciplinari omogenei;

c) possibilità di istituire tra più dipartimenti strutture di raccordo con funzioni di coordinamento e razionalizzazione delle attività didattiche.

Il dipartimento, dunque, diviene l'unità organizzativa di base dell'ateneo, sia per la didattica sia per la ricerca, mentre in precedenza il suo ruolo era principalmente incentrato sulla ricerca, essendo la didattica - ad eccezione dei corsi per il dottorato di ricerca - affidata alle facoltà. Rispetto alla quale, queste ultime possono essere state sostituite da 'strutture di raccordo' variamente denominate (facoltà, scuole ecc.).

L'organizzazione del dipartimento è disciplinata dagli statuti di ateneo, che in genere prevedono un *consiglio di dipartimento*, nel quale siedono tutti i professori, nonché rappresentanti degli studenti, dei dottorandi di ricerca e del personale tecnico-amministrativo, e un *direttore*, eletto dal consiglio tra i professori a tempo pieno, sovente affiancato da una *giunta di dipartimento*. Le caratteristiche di ruolo dei *middle managers* nell'università italiana restano principalmente ispirate al discorso burocratico-professionale, poiché tali strutture continuano a rappresentare il contesto organizzativo dominante, come è dimostrato, ad esempio, dall'apparente apertura dei CdA al mondo 'laico', rivelatasi spesso un'operazione puramente di facciata²⁷. I quadranti a sinistra della Fig. 3 rappresentano sia l'eredità storica dell'ibridazione welfarista per il ruolo dei *middle managers*, che la situazione attuale, dove forme interne di accountability sono ancora prevalenti. Come ricordano Amaral e altri (2006), tali figure rappresentano sì la base operativa delle istituzioni universitarie, quella che agisce nelle funzioni fondanti dell'insegnamento e della ricerca e dunque dove sono implementate le politiche, ma, al contrario di quanto è avvenuto nel sistema inglese, non sono

²⁷ Come scrive Coniglione, infatti, 'Spostare gli equilibri verso il CdA a scapito del Senato, ha poi permesso di stabilire una serie di norme che possono lasciare più o meno spazio a pratiche di scelta democratica e a procedure condivise. Di fronte alla dizione della legge che parla di "designazione o scelta" tra le candidature individuate "anche mediante avvisi pubblici" si sono avute diverse linee interpretative. In molti atenei, la selezione dei candidati a far parte dei CdA è stata interpretata come una esplicita esclusione di un processo elettivo comunque concepito, per cui si è intesa la scelta come una prerogativa del rettore, o di organismi da questo controllati, in base alla necessità di assicurare una *governance* efficace grazie a una "squadra di governo" coerente con la sua linea politica, che evitasse i mali dell'assemblearismo democratico e la sua conseguente deresponsabilizzazione' (Coniglione 2012, 3).

state parte di un processo di trasformazione del ruolo del tutto coerente con il discorso managerialista, anche se il *direttore amministrativo*, ad esempio, è stato trasformato in direttore generale, assimilabile ad un manager di azienda²⁸. Quanto ai *direttori di dipartimento*, che continuano a essere eletti tra i professori, non è richiesta loro alcuna formazione, o capacità gestionale specifica, pur essendo attesa da loro una spiccata capacità in tal senso.

Fig.4: Il middle management: il caso italiano

Centralizzazione	
Professionista Didattica e ricerca Tramite tra corpo docente e direzione dell'ateneo Coordinamento degli Organi Collegiali Sviluppo carriera Accountability interna	Imprenditore ? Accountability esterna
Formalismo pervasivo (legale e finanziario) Burocrate	'Doti' manageriali Manager
Decentralizzazione	

Confermandosi espressione della propria base elettiva, i *direttori* appaiono, dunque, inserirsi in una dialettica centro-periferia come i presidi delle vecchie facoltà, che nei fatti sono andate a sostituire, largamente improntata ad aspetti di centralizzazione e molto distante, per adesso, da una completa caratterizzazione discorsiva managerialista (i due quadranti accountability esterna/centralizzazione e accountability esterna/decentralizzazione in Fig.2 restano praticamente vuoti). Esercitano, infatti, i loro poteri in una cornice di *governance* interna che, nella misura in cui il coinvolgimento democratico e professionale ancora incide, è stata lasciata intatta, poiché la struttura del decision-making interno non è stata modificata, grazie alla presenza de-

²⁸ Potrà, inoltre, non essere un dipendente pubblico e il suo contratto differirà da quelli attuali legati alla P.A. Al contrario del rettore, o di altre figure di spicco nell'ateneo, il suo mandato sarà rinnovabile. L'incarico gli sarà conferito dal Consiglio di amministrazione su proposta del rettore, prefigurando una triangolazione gestionale completamente svincolata dal controllo del corpo docente, almeno nelle intenzioni del legislatore.

gli organi collegiali (Consiglio e Giunta di Dipartimento, anche se la funzione di quest'ultima è puramente consultiva).

In tale scenario, anche l'imprenditorialità appare un valore ancora lontano dal disegno dei doveri e dei compiti esterni, poiché non si capisce se e in che misura il *middle management* sia stato identificato tra gli attori chiave delle 'nuove' politiche universitarie. Anche il compito di promuovere e arricchire l'offerta formativa, al fine di mantenere un sufficiente numero di studenti, è stato ri-centralizzato dal controllo del Miur che si è fatto più rigido sui parametri che rendono possibile l'istituzione, o la vita, di un corso di studi.

In conclusione, in Italia, la posizione del *middle management* appare contraddittoria e in fase di revisione dei propri ruoli²⁹. Non risulta, tuttavia, chiaro se la scarsa attenzione dedicata allo sviluppo della leadership accademica possa essere interpretata come una forma di 'resistenza' al cambiamento, ispirata alla tradizione di 'rappresentanza democratica' che comunque resta un tratto distintivo dell'università italiana aldilà dell'ancora solida 'relazione pericolosa' tra *baroni* e *burocrati* (Capano 2008). La difficoltà a recepire il processo di transizione potrebbe, al contrario, anche essere interpretata come un'avversione al concetto di managerialità, che esclude automaticamente la necessità di una formazione professionale specifica, con il rischio di finire ad essere costretti ad adottare modelli pensati e modellati su altri contesti.

1.4 Singolare femminile

La *Declaration on Higher Education* dell'UNESCO (1998) include una frase nella quale si afferma che l'Higher Education, 'should promote solidarity and equity' anche attraverso la parità di accesso all'alta formazione. Inoltre, tra le 17 'missioni' dell'HE, elencate nella stessa dichiarazione, l'uguaglianza di genere è indicata come una delle principali. Almeno in teoria, gli *shift* discorsivi analizzati, che stanno trasformando lo spazio multiscalare dell'HE, avrebbero dovuto garantire il 'naturale' raggiungimento dell'equità di genere, introducendo - ad esempio attraverso le nuove politiche per la qualità - un sistema incontestabilmente meritocratico. Di conseguenza, troppo spesso l'equità come categoria di analisi ha cominciato a essere assente sia da molti studi condotti sull'HE (Leonard 2001), sia dalla valutazione politica dei processi di riorganizzazione in atto. Blackmore (1999), ad esempio, ipotizza che ciò sia dovuto al fatto che l'equità - a differenza, ad esempio, di una leadership forte o di un punteggio alto nei si-

²⁹ Si ritiene che la contraddittorietà e l'indeterminatezza della posizione del *middle management* in Italia rendano ancora più necessario approfondire il punto di vista degli attori coinvolti in tali processi di cambiamento, ossia il modo in cui essi danno un senso, attraverso la narrazione, al proprio ruolo.

stemi di valutazione della ricerca - non sia un indicatore di successo facilmente spendibile sul mercato.

Il fatto che i discorsi sull'equità, soprattutto di genere (Morley 2003), sembrano non essere più tanto di moda si scontra, tuttavia, con la persistente sottorappresentazione delle donne ai livelli più alti della gerarchia accademica, un dato che travalica i confini nazionali, confermando un processo di 'globalizzazione della disuguaglianza'. Nonostante, il significativo aumento delle donne iscritte all'università – a livello globale è passato da 10.8 a 77.4 milioni tra il 1970 e il 2008 (UNESCO Institute of Statistics 2010) – il numero delle donne che ricoprono posizioni di leadership nell'HE non sembra, tuttavia, aver subito particolari trasformazioni. Per di più, come osserva Morley (2013), è oltremodo singolare che, nella cultura della misura e dell'audit che ormai domina l'HE, non sia considerato importante misurare, mappare e monitorare la rappresentazione delle donne in base al ruolo che ricoprono, così da poter eseguire un'analisi di tipo comparativo (i dati relativi a *middle management* non sono, ad esempio in Italia, disponibili in forma aggregata).

In compenso i dati esistenti continuano a suggerire che le donne letteralmente scompaiono ai livelli apicali, ossia quando il potere, le risorse e l'influenza iniziano a crescere (*She Figures* 2003; 2006; 2009). A tal proposito, *She Figures* (2012) – il dataset della Commissione Europea sulla presenza delle donne nel settore terziario – evidenzia che nei 27 paesi dell'Unione Europea (EU) soltanto il 15% delle istituzioni dell'HE sono amministrate da donne (Tab. 1-2). Inoltre, tale tendenza sembra caratterizzare paesi che attuano politiche sull'uguaglianza di genere molto diverse. Nei paesi dell'EU *She Figures* (2012) fa emergere, inoltre, che le carriere delle donne all'interno dell'accademia restano caratterizzate da una forte segregazione verticale. La proporzione di donne che nel 2010 rappresentavano il Grade A (*full professorship*) è, infatti, soltanto del 7% (Tab. 3), mentre la differenza nei tassi di successo nell'ottenimento dei fondi per la ricerca (Tab. 4) sembra suggerire che la stessa categoria di 'merito' non possa definirsi neutra da un punto di vista di genere (Thornton 2013)³⁰.

Senza naturalmente voler proporre un'interpretazione universalistica di tali tendenze, è tuttavia possibile avanzare l'ipotesi che le trasformazioni che stanno attraversando l'HE, e delle quali si è provato a dare una lettura nel corso di questo capitolo, non abbiano eliminato ma soltanto ridisegnato le disuguaglianze di genere. L'università 'solida', fondata su un discorso burocratico-professionale che ancora sopravvive in alcuni contesti nazionali, ha contribuito alla formazione di un individuo particolare ma soprattutto di un individuo neutro-Maschile al quale il pensiero femminista ha, da tempo, rivolto le sue critiche.

³⁰ Nel Regno Unito, come se non bastasse, anche gli stipendi delle donne restano significativamente più bassi di quelli degli uomini che ricoprono i medesimi ruoli, come emerge dall'*Higher Education Statistic Agency* (HESA 2013).

Oggi che, come rilevato da più parti, tale progetto sembra essersi ‘liquefatto’ (Bauman 2002) facendo perdere alle istituzioni universitarie il proprio monopolio e lasciandole in balia delle forze oggettive del mercato, l’affermarsi del discorso managerialista nella gran parte dei sistemi dell’HE sembrava riflettere la *neutralità della competizione*, costruendo ‘immaginari di mercato’ anche nel campo dell’education, che avrebbero automaticamente significato il raggiungimento dell’equità. I numeri non sembrano però, sostenere questa tesi. Il mercato, infatti, non è, per definizione, equo e anche i concetti di merito, performance, qualità o leadership sono sempre socialmente costruiti e sempre connotati da un punto di vista di genere.

Si ritiene, dunque, che la ristrutturazione dell’università in senso managerialista, seppur nelle forme ‘ibride’ che emergono nei diversi contesti nazionali, rinforzi le disuguaglianze di genere, anziché abolire, in almeno quattro diversi modi:

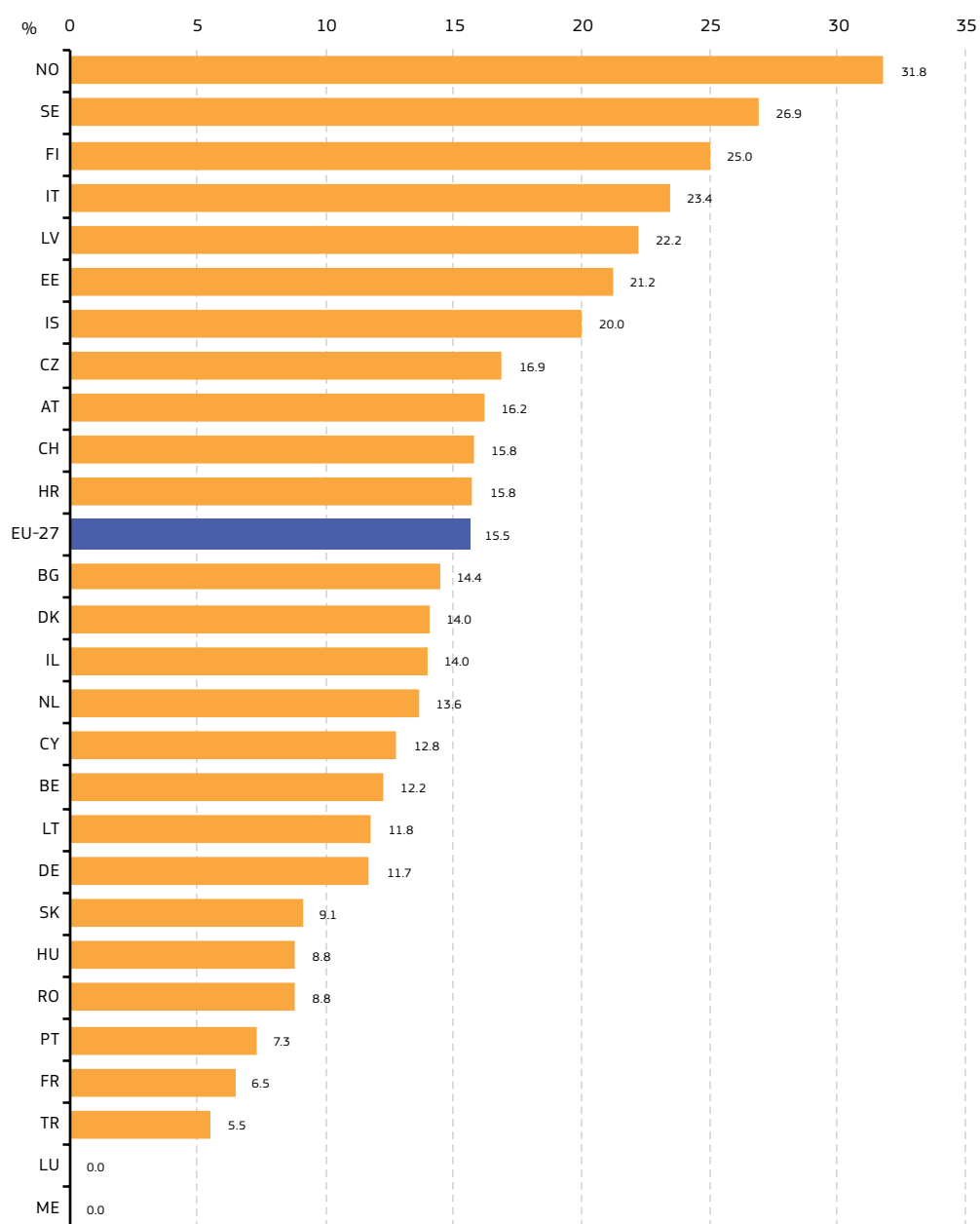
1. Riaffermando la tradizionale divisione di genere del lavoro: nonostante le retoriche che, specialmente nel Regno Unito, sostengono l’esigenza di flessibilità, oggi come in passato, le carriere accademiche sono strutturate intorno ad ideologie familiari che consentono agli uomini di intraprendere percorsi professionali ininterrotti, basati su orari e impegni imprevedibili, periodi di formazione all’estero, partecipazione a convegni internazionali, esperienze di *visiting professorship* presso altre università, rendendo evidente l’esistenza di una libertà dalle responsabilità ancora fortemente ‘gendered’ (Fitzgerald 2014).
2. Promuovendo, attraverso i discorsi che affermano la qualità, la performatività, l’accountability, un’immagine di ‘accademico ideale’ inteso come *Benchmark Man*: dietro tale immagine, apparentemente neutra da un punto di vista di genere, si camuffa in realtà una nuova versione del Soggetto Universale (maschile), promosso dal discorso burocratico-professionale. Il *Benchmark Man* corrisponde, infatti, a ‘the normative masculinist standard which favours those who are white, heterosexual, able-bodied, middle class, not elderly, espouse of a right-of-centre politics and a nominal mainstream religion, if any’ (Thornton 2013, 1).
3. Reintroducendo discorsi che associano la leadership ad alcuni valori managerialisti che riconfermano, anche all’interno dell’accademia, l’ancora troppo diffuso mantra del *think manager, think male*: il fatto che, anche nell’accademia, si continui ad associare automaticamente una leadership ‘forte’ a valori come competitività, aggressività e resistenza naturalizza l’immagine maschile come razionale e autoritaria e, di conseguenza, quella femminile come debole ed emotiva;
4. Riproducendo alcuni discorsi essenzialisti sul genere - come ad esempio quello sulle ‘qualità femminili’ di leadership, che valorizzando alcune qualità come le capacità linguistiche, le doti di coope-

razione e adattamento: tali discorsi costruiscono le donne o come troppo maschili, o come troppo femminili, continuando a valutarle soltanto in base al loro livello di conformità rispetto a dei modelli normativi di femminilità e delegittimandole, soprattutto quando si trovano a ricoprire ruoli di leadership.

Nei successivi capitoli si proverà a ‘leggere’ tali trasformazioni attraverso le narrazioni di alcune donne leader che ricoprono ruoli di *middle management* in due contesti che, come approfondito precedentemente, sono plasmati da configurazioni discorsive molto diverse: il Regno Unito e l’Italia. L’obiettivo sarà quello di esplorare il livello della governance in/attraverso il lavoro accademico (livello micro dei processi di *soggettivazione* e delle forme di resistenza), ossia le governamentalità che regolano i processi di formazione delle identità, così come le forme di auto-narrazione, interpretate come *tecnologie del sé femminile*, di coloro che, collocati a un livello intermedio, si trovano a dover ‘tradurre’ i processi di mutamento in atto.

In particolare, partendo da una prospettiva del genere come ‘nodo semantico e concettuale che permette di parlare del sesso, del corpo e della sessualità in ambito accademico, letterario e filosofico’ (de Lauretis 1999, 22), si proverà a comprendere come tali governamentalità ridefiniscano anche i processi di costruzione dell’identità di genere. Raccogliendo le narrazioni di alcune donne, che si trovano ad agire al livello specifico del *middle management*, si cercherà di mettere in luce i paradossi che derivano dalla ‘guerra tra discorsi’ nella quale si trovano, loro malgrado, coinvolte.

Tabella 1: Proportion of female head of institutions in the Higher Education Sector, 2010



Exceptions to the reference year: PT: 2012; SK: 2011; SE: 2008; HR: 2009.

Data unavailable: IE, EL, ES, MT, PL, SI, UK, MK, JP, US.

Data estimated: EU-27 (by DG Research and Innovation).

Others: Head count.

LU: only one university.

Source: WiS database (DG Research and Innovation).

Tabella 2: Number of heads of institutions in the Higher Education Sector (HES) by sex, 2010.

	Women	Men
BE	6	43
BG	13	77
CZ	12	59
DK	8	49
DE	43	324
EE	7	26
FR	8	116
IT	109	356
CY	6	41
LV	4	14
LT	4	30
LU	0	1
HU	6	62
NL	3	19
AT	17	88
PT	3	37
RO	9	93
SK	3	30
FI	11	33
SE	7	19
HR	23	123
TR	9	154
IS	2	8
NO	14	30
CH	6	32
IL	6	37
ME	0	3

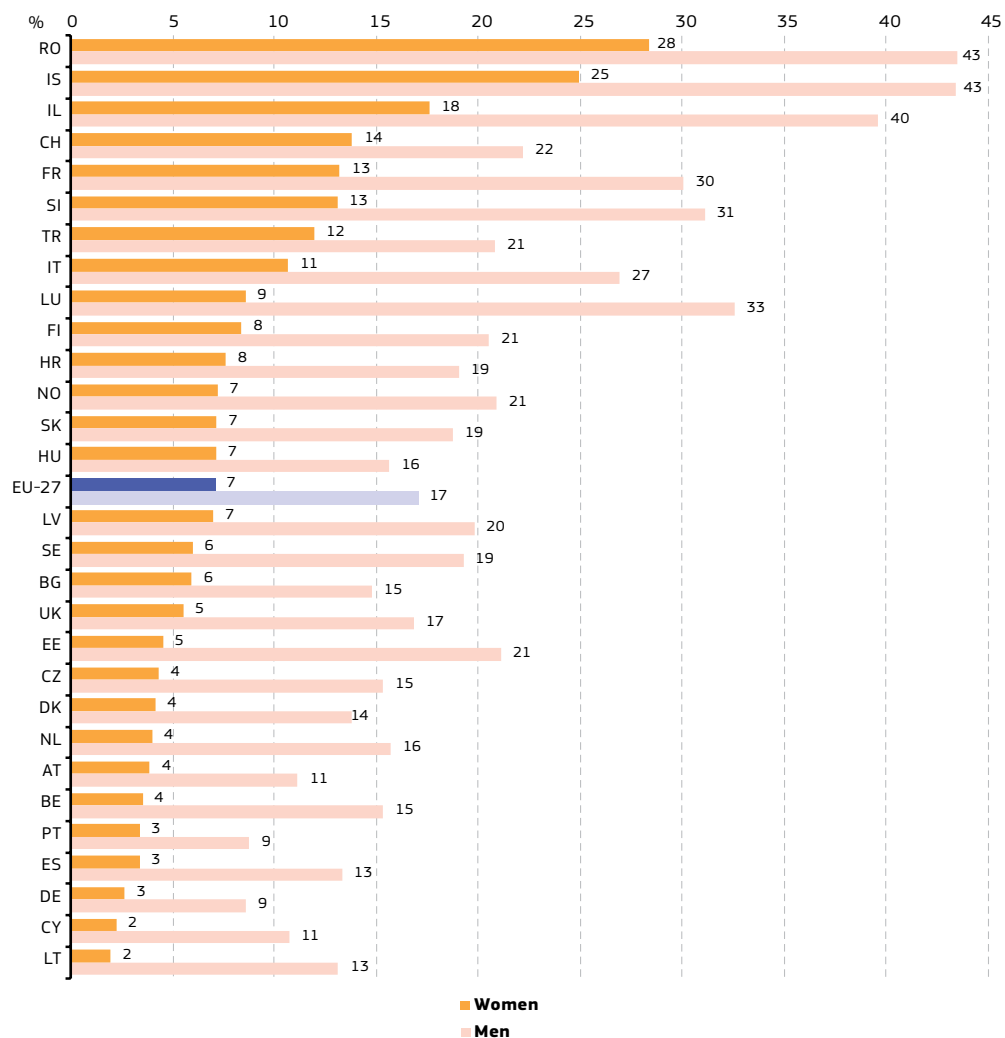
Exceptions to the reference year: SK: 2011; SE: 2008; HR: 2009.

Data unavailable: IE, EL, ES, MT, PL, SI, UK, MK, JP, US.

Others: Head count.

Source: WIS database (DG Research and Innovation).

Tabella 3: Percentage of grade A among all academic staff by sex, 2010



Exceptions to the reference year: CZ: 2008; DK, FR, CY, AT, PT, RO, SE: 2009; EE: 2004; UK: 2006; SK: 2011.

Data unavailable: EL, IE, MT, PL, MK, JP, US.

Data estimated: EU-27 (by DG Research and Innovation), SI.

Others: Head count.

Some differences exist in coverage and definitions between countries.

Source: WiS database (DG Research and Innovation).

Tabella 4: Research funding success rate differences between women and men by field of science, 2010

	Natural sciences	Engineering and technology	Medical sciences	Agricultural Sciences	Social sciences	Humanities
BG	4.1	-13.4	5.6	23.9	-27.4	0.0
CZ	4.2	-0.8	-1.2	4.4	0.5	:
DK	2.8	7.6	6.1	10.9	5.4	:
DE	4.5	-1.1	-1.8	:	2.9	x
EE	14.5	-1.9	16.0	3.6	4.6	-2.6
IT	8.3	3.2	-2.5	-0.7	4.4	5.9
CY	-6.2	11.7	-7.1	13.3	9.0	7.4
LV	-6.6	-8.0	-15.9	-4.3	-10.4	-5.9
LT	5.4	23.7	7.1	-100.0	1.8	-4.6
HU	12.9	-27.3	10.5	-5.9	19.5	8.5
NL	-7.9	-26.9	-7.8	-	-1.3	2.7
PT	1.6	-0.9	2.3	7.7	0.8	:
SK	12.9	0.4	-6.3	11.0	22.9	-17.5
FI	2.3	2.4	2.6	0.6	-1.7	2.9
UK	7.9	3.6	-0.4	2.3	-0.9	1.8
IS	8.8	-16.0	-10.4	0.3	-2.5	3.3
NO	-3.9	-10.8	3.1	6.1	2.5	-8.9
CH	16.1	4.6	4.5	23.8	0.7	4.0
IL	6.7	-4.1	-7.5	-9.2	1.3	0.4

Exceptions to the reference year: NL: 2002; CZ, LV: 2003; EE, LT: 2007; IT, CY, PT, UK: 2009.

Data unavailable: EU-27, EU-25, EU-15, BE, IE, EL, ES, FR, LU, MT, AT, PL, RO, SI, SE, HR, MK, TR, JP, US, ME.

Others: 'x': data included in another cell; ':' : not available; '-': not applicable.

DE, PT: SS includes H; DE: MS includes biology.

There is no common definition of funds. The total number of funds varies considerably between countries and over the period considered.

SI, HR: data not available on annually basis (multiannual grants).

FI: Counted by number of team leaders and the individual grants (posts) holders post holders amount for applied/amount received in calculated value. After 2005 amount of applied not relevant on posts, new paysystem (collective).

Male success rate minus female success rate.

Source: WIS database (DG Research and Innovation).

2. Mappare biografie di genere: quadro teorico e metodologico

Gli sciocchi si figurano che le vaste dimensioni dei fenomeni sociali forniscano la migliore occasione per penetrare più a fondo nell'animo umano; dovrebbero, al contrario, rendersi conto che solo addentrandosi in una singola individualità avrebbero modo di capire quei fenomeni.

(Marcel Proust)

2.0 Premessa

The writing of the old-fashioned biography was a relatively simple matter. The subject was a homogeneous unit, an individual. He had been born at certain date, had gone through this or that experience, and on dying had left behind two invaluable things: a set of papers and letters, and a well-modeled clay mask called 'character' (Mumford, 1934, 1).

Così, già nel 1934, Lewis Mumford introduceva i problemi legati al ruolo del biografo moderno, ben più complesso, a suo avviso, di quello dei suoi predecessori: per 'raccontare vite' non era più possibile, infatti, accontentarsi di presentare in maniera acritica dei 'fatti' cronologicamente ordinati, come avevano proclamato per decenni i biografi 'old-fashioned' dell'epoca precedente. Quali sono però 'i fatti' che compongono una vita? Qual è la loro relazione con la vita alla quale appartengono?

Ogni biografia è sempre e comunque il frutto di un processo di interpretazione e di selezione.

We cannot grasp more than a fragment of the totality of our living, for to grasp the whole would be to live the whole over again, and that would require another lifetime; by force of *circumstance*, then, all biography is selective, it is based, not on all the facts, but on such facts as seem, from one standpoint or another, to be significant (*ivi*, 2).

Per questo motivo, il biografo deve cercare di rimettere insieme i frammenti che compongono la vita che sta narrando, proprio come un archeologo che cerca di restaurare un tempio o una statua utilizzando i pochi reperti a sua disposizione: 'the biographer must compose his life of what he has, just as the archaeologist must restore his temple or his statue with such fragments as thieving time and careless men have left him'. In altre parole, deve trasformarsi in un 'anatomista del personaggio', pronto a sostituire i 'pezzi mancanti' con dei pezzi non originali: 'he must be able to restore the missing nose in plaster, even if he does not find the original marble' (*ivi*, 3).

Un altro aspetto che Mumford affronta in questa più che attuale rassegna sulle ‘difficoltà’ incontrate dal biografo moderno riguarda il contesto sociale nel quale il soggetto studiato è collocato. Tale aspetto, che l’autore considera il più problematico, deve essere affrontato con estrema cautela da parte del biografo, evitando qualsiasi forma di ‘pigrizia’ o di psicologismo. I soggetti sono, infatti, necessariamente inseriti in un contesto sociale specifico, e i loro tratti, interessi, attitudini e credenze, sono necessariamente il prodotto della relazione tra la loro personalità individuale e il loro milieu sociale.

Even the most solitary character, a Leopardi shut up in a castle, a Hawthorne confined to a Salem house which he leaves only at night, takes in, almost out of the atmosphere, traits, attitudes, interests, and beliefs which mark him as a product of his society and his age – and of no other’ (*ivi*, 8).

Come si racconta allora la storia di una vita? E soprattutto, come vanno interpretate le relazioni con il contesto sociale nel quale prende forma? Per rispondere a tali interrogativi e con l’obiettivo di ‘leggere’ le trasformazioni dell’HE individuate nel precedente capitolo, attraverso le narrazioni di alcune donne leader che ricoprono ruoli di *middle management* nei due diversi contesti della ricerca, si proverà a porre l’accento sulla natura *discorsivamente situata* di tali narrazioni. Ciò consentirà di rintracciare il filo rosso che le collega a una concettualizzazione delle politiche educative come *discorsi*, una scelta teorica che, come è stato approfondito nel precedente capitolo, mira a valorizzare i processi di costruzione delle risposte dei soggetti ai testi delle politiche. A tal fine, si proverà a ipotizzare un ‘dangerous encounter’ (Tamboukou e Ball 2005)³¹ che sia in grado di connettere una concettualizzazione delle interviste come forme particolari di testi scritti, con una lettura foucaultiana delle narrazioni individuali come *tecnologie del sé* e con una prospettiva di genere ispirata al femminismo critico.

La combinazione di tale ‘incontro pericoloso’ è nata dall’esigenza di evidenziare il *power bias* di una lettura puramente testualista delle narrazioni individuali (Haraway 1993; Cavarero 2009), che sottovaluta il ruolo che il potere esercita sui processi di formazione del sé narrato sia limitando il repertorio di ‘storie’ al quale ciascuno può attingere per raccontarsi, sia aprendo spazi inediti di libertà entro quali il sé può invece emergere ai margini dei discorsi egemoni. Pertanto si ipotizzerà che le interviste, intese come pratiche di verbalizzazione del sé, siano sempre il prodotto dell’interrelazione tra *tecnologie del potere*, che regolano la condotta degli individui e li assoggettano a determinati scopi o domini esterni, dando luogo a un’oggettivazione del soggetto, e *tecnologie del sé* che aprono, invece, spazi inediti di libertà nei quali il sé può essere ri-narrato e ricostruito ai margini dei discorsi egemoni (Foucault 1992).

³¹ I ‘dangerous encounters’ ai quali fanno riferimento Tamboukou e Ball (2005) sono, tuttavia, quelli tra l’approccio genealogico di origine foucaultiana e l’etnografia.

Partendo dalla convinzione che il sé non sia neppure pensabile al di fuori delle matrici discorsive che dominano uno specifico contesto, l'obiettivo di questo capitolo è quello di disegnare una mappa 'fluida' formata da diversi punti tra loro interconnessi, che permetteranno di ricostruire i processi di formazione del sé narrabile. Essi sono: l'intervista intesa come *iscrizione narrativa*; le narrazioni come *tecnologie del sé*; il genere come insieme delle *tecnologie di genere*. Si darà, inoltre, una forma a tale mappa facendo convergere i punti individuati intorno ad una teorizzazione delle pratiche di narrazione del sé come forme di *auto-rappresentazione del sé femminile*.

Con l'obiettivo di approfondire ognuno dei punti sopra individuati, che hanno poi portato alla formulazione delle strategie analitiche adottate per leggere le biografie dal campo esplorato, il capitolo sarà così articolato:

- In primo luogo, saranno ricostruite, a grandi linee, le prospettive teoriche che attualmente dominano il dibattito sulla ricerca 'narrativa';
- In secondo luogo, si rifletterà sulla possibilità di leggere le narrazioni individuali come testi scritti, adottando una prospettiva costruttivista che rimanda alla teoria dei testi di Ricoeur (1989);
- Con l'esigenza di adottare un approccio più attento a considerare le relazioni di potere che limitano il repertorio dal quale le soggettività possono attingere per costruire le loro storie, sarà poi approfondita la scelta di leggere le forme di auto-narrazione derivanti dalle interviste come *tecnologie del sé femminile*;
- A partire da tali considerazioni, saranno infine descritte le strategie adottate per analizzare e ri-contestualizzare il materiale empirico raccolto. Quest'ultimo è composto da 24 narrazioni di donne leader nell'università italiana e inglese in quanto rappresentative dei contesti HE, di cui al capitolo precedente, e che ricoprono – o hanno ricoperto – ruoli di *middle managers* (direttore di dipartimento, preside delle ex facoltà, o *head of school/department*).

2.1 Il fascino indiscreto delle narrazioni: l'elogio del disordine

La narrazione è presente nel mito, la leggenda, la fiaba, il racconto, la novella, l'epica, la storia, la tragedia, il dramma, la commedia, il mimo, la pittura, nei mosaici, nel cinema, nei fumetti, nelle notizie, nella conversazione, in tutti i luoghi e in tutte le società. La narrazione è una parte della vita (Barthes 1977). Attraverso il narrare si cerca di dare un'interpretazione ai fatti umani creando una storia basata sull'intenzionalità degli attori e sulla sensibilità al contesto. Quest'ultimo è costituito dalla situazione relazionale nella quale nascono, o alla quale devono essere adattate le storie per essere rese credibili.

Negli ultimi decenni, la ricerca sociale ha assistito all'emergere di un crescente interesse nei confronti delle narrazioni, una vera e propria 'svolta narrativa' – *'narrative turn'* – che ha investito numerosi ambiti disciplinari, dalla storia, agli studi letterari, alla psicologia (Hyvärinen 2010). In tal senso, se all'improvviso sembra essere diventato impossibile fare ricerca sociale, senza fare, in qualche modo, anche ricerca narrativa (Andrews, Squire e Tamboukou 2013), definire cosa ciò esattamente significhi resta comunque problematico, poiché, perlomeno in astratto, il materiale narrativo può dar luogo a processi interpretativi infiniti e non codificabili.

Il concetto di narrazione ultimamente è, infatti, diventato molto popolare nella ricerca sociale contemporanea come testimoniano:

1. L'enorme diffusione di manuali dedicati alla ricerca narrativa (Holstein and Gubrium 1999; Mishler 1986; Ochs and Capps 2001; Plummer 2001; Polkinghorne 1988; Riessman 1993, 2008; Wengraf 2001);
2. Il proliferare di testi relativi all'applicazione di metodologie narrative a casi di studio specifici (Andrews 2007; Emerson and Frosh 2004; McAdams 2006; Mishler 1999; Squire 2007; Tamboukou 2010);
3. L'abbondanza di raccolte di saggi sullo stesso tema (Andrews et al. 2004; Bamberg and Andrews 2004; Bamberg et al. 2008; Brockmeier and Carbaugh 2001; Clandinin 2006; Hyvärinen et al. 2010; Patterson 2002);
4. Il crescente numero di testi finalizzati a soddisfare le richieste provenienti da diversi settori professionali, quali ad esempio l'educazione, lo *human development*, la salute, la sessualità o la psicoterapia (ad esempio, Hydén and Brockmeier 2011; Lieblich et al. 2004; Mattingley 1998; Plummer 1995; Trahar 2009; Wells 2011).

Oltre tale 'ubiquità' in vari campi scientifici, il fascino delle narrazioni inizia a diffondersi sempre di più anche nella cultura popolare: il buon politico sembra ormai essere diventato quello che sa prestare attenzione alle narrazioni quotidiane delle persone comuni; il bravo giornalista quello che riesce a raccontare al proprio pubblico non più dei semplici eventi ma delle storie convincenti; il cittadino responsabile quello che è in grado di provare empatia soltanto ascoltando le testimonianze dirette, i *'first-hand accounts'*, delle persone che vivono situazioni di disagio; infine, l'azienda veramente competitiva quella che vende i propri prodotti attraverso le sofisticate tecniche dello *storytelling management* (Salmon 2007).

A differenza di numerosi altri approcci qualitativi, la ricerca narrativa non può, tuttavia, in alcun modo essere 'delimitata' da un inizio e una fine, soprattutto se si considera che già definire cosa esattamente sia una narrazione resta una questione incredibilmente controversa: 'one of the most frequently

posed questions in the burgeoning field of narrative research in the social sciences is the simple ontological one: what is narrative?' (Tamboukou 2008, 2). Di conseguenza, per fare ricerca narrativa non è adeguato fare riferimento a categorie teoriche pre-stabilite, a metodologie basate sull'analisi del contenuto, o di specifici elementi linguistici; non si può contare su procedure univoche di trattamento dei dati, e neppure su indicazioni precise riguardo all'individuazione del materiale di ricerca e il livello più appropriato di analisi³².

Narrative research does not tell us whether to look for stories in recorded everyday speech, interviews, diaries, photographs, TV programmes, newspaper articles or the patterned activities of people's everyday lives; whether to aim for objectivity or researcher and participant involvement; or what epistemological or ontological significance to attach to narratives' (Andrews, Squire e Tamboukou 2013, 1).

Che cosa s'intende, infatti, quando si parla di narrazioni? Di certo, sia nell'ambito della cultura popolare che nella ricerca sociale, le narrazioni sono comprese e concettualizzate in maniere molto differenti, in base ai diversi ambiti disciplinari, ai metodi di ricerca e ai frameworks teorici adottati. Per questo motivo, per iniziare a fare un po' d'ordine all'interno di tale scenario confuso, può essere utile, prendendo spunto dal tentativo di sistematizzazione proposto da Andrews, Squire e Tamboukou (Andrews et al. 2013), iniziare a distinguere i due filoni di ricerca che identificati come gli antecedenti della ricerca narrativa contemporanea.

Il primo filone è quello cosiddetto 'umanista' che si è affermato sia in sociologia, che in psicologia dal secondo dopoguerra in poi e che, in netto contrasto con il positivismo empirista, predilige approcci olistici, *person-centred*, e un ampio ricorso a studi di caso, biografie e storie di vita (Bertaux 1981; Bruner 1990; Polkinghorne 1988; Sarbin 1986). Al secondo filone, appartengono, invece, lo strutturalismo russo, il poststrutturalismo francese (Barthes 1977; Culler 2002; Genette 1979; Todorov 1990), il postmodernismo (Lyotard 1984), gli studi 'critici' (Foucault 1972), la psicanalisi (Lacan 1977) e il decostruttivismo (Derrida 1977). Approcci naturalmente molto diversi tra loro ma accomunati dall'interesse per la fluidità e le contraddizioni contenute nelle narrazioni, per i loro significati sia consci, che inconsci e per le relazioni di potere che limitano il repertorio dal quale è possibile scegliere le storie considerate accettabili.

Questi ultimi, che per semplificare si possono definire 'post-strutturalisti', sono nati alla fine degli anni Settanta e affermano l'esistenza di un soggetto multiplo, frammentato, che partecipa attivamente alla produzione e comprensione delle narrazioni, ma non come il soggetto agente tanto caro agli approcci umanisti, limitato dal suo ruolo di narratore e ascoltatore unitario,

³² Questo elevato livello di 'apertura' delle procedure di ricerca narrativa, incontra delle analogie soltanto in poche altre metodologie, sempre qualitative ma piuttosto standardizzate come, ad esempio, la Grounded Theory, l'Interpretative Phenomenological Analysis e la *discourse analysis*.

bensi come lo *storyteller* interessato alle formazioni sociali che plasmano le strutture del linguaggio e la soggettività. In tal senso, la/lo *storyteller* non racconta soltanto la sua storia, ma è continuamente raccontata/o da essa: ‘the story of our lives becomes our lives’, come scrive Adrienne Rich (Rich 1978, 34).

Nonostante tali divergenze, questi due filoni di ricerca, che per riepilogare sono stati definiti ‘umanista’ e ‘post-strutturalista’, presentano, in realtà, anche alcuni importanti punti di contatto, soprattutto poiché entrambi interpretano le narrazioni, pur con le dovute differenze sia ontologiche, che epistemologiche, come forme di resistenza alle strutture di potere dominanti. Ciò è dimostrato, ad esempio, dalle operazioni di raccolta delle storie orali prodotte dalle classi operaie, dall’interesse per le autobiografie di donne situate in particolari contesti storici e sociali, ed interpretate come atti politici (Stanley 1992; Tamboukou 2010), dall’uso terapeutico delle narrazioni, sia a livello individuale, che collettivo (Sliep et al. 2004), o, infine, dall’analisi delle influenze esercitate dalle narrazioni pubbliche (Plummer 1995; 2001). Naturalmente non è detto che alla base di tali studi esista una concezione univoca del soggetto e dei metodi di ricerca da utilizzare, o che addirittura alcuni autori non provino a dominare le contraddizioni della scelta di fare riferimento, ad esempio, al soggetto così come inteso dall’umanismo e, al tempo stesso, promuovere un’idea di narrativa come prodotto socialmente costruito, reinterpretato e reinterpretabile, in tentativi di sintesi che possono generare non poche contraddizioni (Squire 2005).

Il secondo passo necessario per provare a mettere ordine in questo scenario di teorie e presupposti teorici è, innanzitutto, distinguere tra quelle ricerche centrate su alcuni *eventi* specifici (Andrews 2004) e quelle su *esperienze* (Seale 2004). I primi si sono verificati nella vita del narratore, o della persona che è chiamata a raccontare la propria storia, mentre le seconde mirano a comprendere, attraverso la raccolta di frammenti d’interviste o, al contrario, di storie di vita di molte ore, le *esperienze* reali o immaginate, dirette o indirette, del narratore. Questa prima distinzione tra ricerca narrativa *event-centred* e ricerca narrativa *experience-centred*, non è naturalmente accettata dai molti studiosi, che ne evidenziano il valore prettamente euristico, proprio perché nella maggior parte dei casi i confini tra i filoni, sono labili e sfumati (Rustin 2000).

Quello che questi due filoni condividono è l’idea che esistano alcune rappresentazioni individuali, interne, dei fenomeni – eventi, pensieri ed emozioni – alle quali le narrazioni riescono a dare un’espressione esterna. La differenza è che, mentre la ricerca *event-centred* si basa sull’assunto che le rappresentazioni individuali siano più o meno costanti e coerenti, quella *experience-centred* parte, invece, dal presupposto che le narrazioni varino a seconda del tempo, e delle diverse circostanze nelle quali ciascun soggetto si trova a vivere, e che quindi un singolo evento possa generare racconti molto diversi, anche se prodotti dalla stessa persona.

Nonostante ciò, è interessante notare come la ricerca narrativa *experience-centred* si basi non soltanto sulla raccolta di interviste, dunque di account individuali, ma anche sull'uso di svariati media: racconti orali e scritti, epistolari, liste della lavanderia, diari, album di foto o diari fotografici, racconti relativi ad oggetti ed attività quotidiane, come fare shopping, cucinare o mangiare. Tale ampliamento di ciò che normalmente s'intende per 'narrazione' avrebbe, secondo alcuni, contribuito a dilatare eccessivamente il significato del termine, sino a privarlo completamente del suo potenziale analitico ed epistemico, e relegandolo ad una funzione puramente descrittiva (Craib 2004). È importante comunque ricordare che, anche in questo secondo ambito di studi, le esperienze vissute restano il focus privilegiato di analisi, continuando a rappresentare, ciò che Bruner definisce 'vera' narrazione (Bruner 1990).

La distinzione tra un tipo di ricerca narrativa che considera le storie come prodotti di stati individuali e una che le considera il frutto, invece, di circostanze sociali esterne, porta a un'ulteriore dicotomia. È, a questo punto, lecito chiedersi se le narrazioni siano definite e plasmate da un *pubblico* al quale sono indirizzate, e in quale modo. Per alcuni studiosi, l'aspetto più interessante dello studio delle narrazioni individuali resta, infatti, proprio quello relativo al modo in cui i soggetti parlano dei loro pensieri e sentimenti, sia che i racconti si basino su degli eventi, sia che invece mirino a ricostruire delle particolari esperienze (vedi Chamberlayne et al. 2002; Holloway e Jefferson 2000; Labov 1997). Altri, invece, preferiscono prestare maggiore attenzione alla produzione sociale delle narrazioni, attraverso il pubblico al quale sono indirizzate, ossia al modo in cui esse sono strutturate attraverso le sequenze della conversazione, nei discorsi dei soggetti (Bamberg 2006; Georgakopoulou 2007), o costruite come performance all'interno di sistemi di significato condivisi (Riessman 1993, 2008; Salmon e Riessman 2013). È possibile anche evidenziare il modo in cui le narrazioni individuali riescono a resistere alle più ampie meta-narrazioni collettive, o ai modelli sociali dominanti (Plummer 2001).

Naturalmente anche i ricercatori che si sono interessati a quelle che sembrano essere le narrazioni più 'semplici', prodotte dagli individui (Chamberlayne et al. 2002; Holloway and Jefferson 2000; Labov 1997), riconoscono il ruolo fondamentale del pubblico nel 'modellare' tali racconti. Per essi, tuttavia, tale aspetto, più legato alla costruzione sociale delle narrazioni, non rappresenta la prospettiva di analisi più interessante. Di certo non negano che i contesti sociali di appartenenza influenzino le storie individuali ma si soffermano soprattutto sulla natura individuale di tali narrazioni, basate principalmente su esperienze, spesso inconsce e, in ogni caso, non completamente conoscibili attraverso l'analisi sociologica. Tali ricercatori sono dunque interessati alle narrazioni in termini di performance situate, prodotte attraverso un processo di costruzione e co-costruzione, che avviene nel corso dell'intervista, e che rende possibile cogliere i modi attraverso cui le nar-

razioni individuali sono plasmate dalle narrazioni prodotte dal più ampio contesto sociale (meta-narrazioni).

È necessario, inoltre, distinguere tra narrazioni *socially* o *individually oriented* per via di un'ulteriore divergenza teorica: quella tra ricercatori narrativi che sono interessate al ruolo di *agency* svolto dai narratori, e quelli che, al contrario, o non sono interessati a tale aspetto, o lo sono in termini butleriani, preferendo fare riferimento cioè ad una performatività dell'*agency*, o non credono che le narrazioni possano produrne di alcuna. Chi è interessato alle narrazioni intese come *account*³³ individuali di esperienze solitamente è convinto dell'importanza che le storie assumono nella costruzione dell'identità individuale e nell'espressione di forme di *agency* (Bruner 1990). Al contrario, quelle ricerche che si focalizzano sull'analisi delle narrazioni intese come *account* individuali, o storie co-prodotte in interazione, tendono a essere meno interessate alla questione dell'*agency*, e più consapevoli delle posizioni problematiche nelle quali vengono a trovarsi i narratori (Labov 1997; Phoenix 2013)³⁴.

Un'altra questione controversa è quella della trascrizione, la *tyranny of the transcript*. Alcuni ricercatori, ad esempio, che lavorano con le 'piccole' narrazioni, o con materiali visuali (ad esempio, Ryan 2004) e criticano l'egemonia delle trascrizioni delle interviste individuali, solitamente condotte durante un unico incontro, spesso riflessive, e relative alle esperienze di vita dei soggetti, che, a loro parere, non possono che portare alle, talvolta fin troppo complesse, interpretazioni della realtà sociale cui i ricercatori narrativi giungono. Tali critiche derivano sia dalla limitatezza del materiale narrativo cui questi ultimi approcci fanno riferimento, che esclude, ad esempio, altri media, altro materiale paralinguistico, le interazioni interpersonali o altri contesti sociali, sia dall'analisi del contenuto che è quasi sempre utilizzata per interpretare tale materiale, e che spesso non sembra facile da giustificare.

³³ Il termine *account* non è semplice da definire in italiano. Potrebbe essere tradotto come 'dar conto di sé', nel duplice senso di raccontare di sé e di rendere conto, di narrarsi e giustificarsi, di intessere il racconto con quella che Cavarero (2009) definirebbe 'pulsione autobiografica'.

³⁴ Può capitare, tuttavia, che alcuni studiosi che si dedicano agli aspetti culturali e sociali delle narrazioni finiscano poi con l'interessarsi agli effetti sociali o all'*agency* delle storie individuali. A volte questo avviene facendo riferimento a una concezione fortemente umanista delle possibilità che gli individui e le collettività hanno di mettere in atto cambiamenti, altre volte può avvenire applicando il concetto di performance, o come interpretato da Goffman, o come ri-elaborato da Butler (1993), per recuperare un potenziale di mutamento, in un framework teorico che tende a mettere in discussione lo stesso concetto di *agency*. Questo è un ottimo esempio di come la ricerca narrativa contemporanea possa generare dei tentativi di sintesi teorica che, come in questo caso, provano ad ignorare quelle concezioni dicotomiche che mirano ad opporre le diverse concezioni del soggetto inteso come agente performativo, oppure, che sperano di risolvere tali divergenze adottando ciò che viene definito 'essenzialismo strategico', ossia 'the assumption that agentive subjects were political expedient' (Andrews, Squire e Tamboukou 2013, 8).

The content-based analysis can be hard to legitimate from the bare materials of the transcript without a strong reliance on knowledge that is not evidenced in the data (Andrews, Squire e Tamboukou 2013, 9)³⁵.

Un altro aspetto cruciale è, infine, quello relativo allo status del *linguaggio* nella ricerca narrativa contemporanea. Paradossalmente, gli approcci narrativi sono spesso caratterizzati proprio da una scarsa attenzione ad esso, anche se la narrazione può essere prima di tutto definita ‘un’ tipo di linguaggio. Sia le ricerche che intendono le narrazioni come espressioni delle esperienze individuali, sia quelle che si propongono per rendere ‘specchi’ della realtà sociale, tendono, infatti, a lasciare in secondo piano il linguaggio. E ciò allo scopo di focalizzare l’attenzione sul contenuto delle storie, oppure sul posizionamento sociale che ha contribuito a produrle. Anche gli approcci che mirano ad analizzare le narrazioni prodotte dalle conversazioni, intese come performance situate, tendono a sottolineare soprattutto le strutture cognitive, o gli aspetti sociali, emotivi o affettivi, che tali narrazioni producono, ‘quello che le narrazioni fanno’, i loro effetti.

Per altri studiosi (come ad esempio Salmon 1985; Bruner 1990; MacIntyre 1984; Seale 2004), al contrario, il linguaggio è tutt’altro che secondario.

It is the transparent window onto narrative’s universal human, possibly even biological, significance in individual and social life, its involvement in all patterns of interaction, ethics and ‘living in time (Seale 2004, 112).

Senza arrivare necessariamente ad un ‘feticismo del linguaggio’, che potrebbe rivelarsi dannoso per le sorti della ricerca narrativa all’interno della ricerca sociale, un’attenzione ad esso e una lettura letterale dei testi narrativi potrebbe, in ogni caso, arricchire le procedure analisi delle narrazioni, ad esempio attraverso lo strumento della decostruzione (Derrida 1985).

Per concludere questa breve disamina sulle ‘divisioni’ concettuali che attraversano il complesso mondo della ricerca narrativa, può essere utile sottolineare l’elemento intorno al quale, invece, questi molteplici approcci convergono. Ovvero la convinzione di poter dar vita, attraverso lo studio delle narrazioni, ad un sapere *situato*, che riesca ad andare oltre i dettami relativi alla ‘generalizzabilità’ e alla ‘verificabilità’ dei risultati, imposti dal paradigma logico-scientifico. Non bisogna dimenticare, infatti, che ‘narrare’ significa, innanzitutto ‘conoscere’.

³⁵ Ciononostante, le critiche e la polarizzazione tra analisi narrativa basata sulle trascrizioni e altre forme di ricerca narrativa possono essere facilmente smontate. In primo luogo, recentemente si sono diffuse forme molto diverse di materiale narrativo, che rendono superflua la critica della limitatezza dell’uso di trascrizioni. In secondo luogo, di solito gli approcci che sono più attenti alla struttura narrativa e al contenuto, anche se all’apparenza si focalizzano di meno sulle più estese trascrizioni verbali, tendono comunque a influenzarne il contenuto. In terzo luogo, gli approcci tematici, o l’analisi del contenuto, devono necessariamente fare riferimento ad un contesto sociale specifico, anche se in maniera implicita, dal momento che i significati ai quali essi fanno riferimento sono sempre socialmente situati.

Narrative's Latin etymology lies in knowing, not telling. Narratives research thus converges across its differences, not so much in its political interests, but in the possibility of having micro social and micropolitical effects through the local knowledge that it produces (Andrews et al. 2013, 13).

2.2 Leggere i testi

Ne *Le temps retrouvé* (1927) Proust scrive: 'Ogni lettore, quando legge, legge sé stesso. L'opera dello scrittore è soltanto una specie di strumento ottico che egli offre al lettore per permettergli di discernere quello che, senza libro, non avrebbe forse visto in sé stesso'. Quali implicazioni genera, tuttavia, una simile affermazione per chi intende utilizzare i testi narrativi per fare ricerca sociale? E cosa si intende poi per narrazioni?

Dopo aver ricostruito a grandi linee le 'divisioni' concettuali che attraversano il complesso mondo della ricerca narrativa è, a questo punto, necessario provare a posizionarsi all'interno di questo 'disordinato' scenario. Per far ciò e per rispondere al primo degli interrogativi che la citazione di Proust indirettamente pone, è necessario premettere che si assumerà una prospettiva interpretativa basata su un approccio di tipo costruttivista. Questa scelta, come sarà approfondito nel corso del paragrafo, si basa sulla convinzione che il significato dei testi sia il prodotto del processo di interazione che ha luogo tra i lettori e il testo, e tra l'autore, i lettori e il testo.

Per chiarire, invece, che cosa, in questa sede, si intenderà con il termine 'narrazioni' è altrettanto importante chiarire che tale termine sarà utilizzato per definire quei testi, o segmenti di testo, che contengono una trasformazione e dei personaggi, componenti che sono sempre tenute insieme da un intreccio complessivo. Riprendendo il pensiero di Ricoeur, ciò che trasforma un account in una narrazione sarebbe proprio quanto avviene nel processo di 'messa in intrigo'. Tale processo è inteso dal filosofo francese come una 'sintesi dell'eterogeneo', una 'concordanza discordante' che opera attraverso diverse forme di mediazione:

Tra la diversità degli eventi e l'unità temporale della storia raccontata; fra le disparate componenti dell'azione, intenzione, cause e casi, e il concatenamento della storia, infine tra la pura successione e l'unità della forma temporale (Ricoeur 1993, 233).

Tali mediazioni possono addirittura stravolgere la cronologia fino al punto di abolirla. Inoltre, è proprio la messa in intrigo a differenziare una narrazione da altri tipi di account (come gli archivi, le cronache, una batteria di domande, o un questionario), nei quali, al contrario, a mancare è una 'storia' (Steedman 1986).

Detto ciò, come sappiamo, esistono molti modi di leggere le narrazioni. La distinzione più importante da compiere è quella tra i metodi finalizzati ad

‘analizzare’ i testi narrativi e quelli che, al contrario, considerano l’‘interpretazione’ l’unico approccio conoscitivo possibile e accettabile da un punto di vista epistemologico. Riprendendo Czarniawska (2004), per provare a classificare tali modi di lettura, la ‘triade ermeneutica’ formulata da Paul Hernadi (1987) sembra offrire un ottimo punto di partenza. Hernadi distingue tre diversi modi di leggere i testi narrativi, che, nella pratica, possono presentarsi contemporaneamente e addirittura sovrapporsi, facendo emergere come la distinzione tra ‘spiegazione’ e ‘interpretazione’ possa spesso rivelarsi inutile e fuorviante. La triade ha inizio grazie ad un’operazione molto semplice che, attraverso tre passaggi successivi, rende il testo accessibile al lettore.

1) The rendering of a text in a reader’s vocabulary (“what does the text says?”); 2) various ways of explaining it (“why does this text say what it does”, or “how does this text say what it does?”; 3) a step that is closer to writing than to reading: ‘what do I, the reader, think of all of this?’ (Czarniawska 2004, 60).

Tali passaggi corrispondono a tre diverse forme di lettura dei testi narrativi, che sono, rispettivamente, la ‘spiegazione’, l’‘interpretazione’ e l’‘esplorazione’. La spiegazione è una forma di lettura del testo che, aspirando a ricostruire cosa realmente intende dire, ‘la vera storia’ in esso contenuta, sembra ormai essere considerata un autentico ‘anatema’ (Czarniawska 2004, 61). Voler ‘spiegare’ il significato di un testo appare oggi una procedura ‘violenta’ da un punto di vista epistemico (Spivak 1988), in primo luogo, perché presuppone che il lettore, che ambisce alla comprensione del testo, di fatto assuma una voce autoritaria, che pretende di ‘colonizzare’ tutte le altre voci possibili³⁶. In secondo luogo, perché quello stesso lettore prova a ‘tradurre’ nel proprio idioma, la storia di qualcun altro, silenziando quella ‘polifonia del testo’ (Czarniawska 1999)³⁷, che consente all’autore di assumersi le responsabilità connesse al proprio ruolo, attraverso il riconoscimento dell’esistenza dell’*Altro*.

L’autorevolezza attribuita a chi parla, così come la raccolta di dati o l’elaborazione di statistiche, possono legittimare l’idea che la conoscenza sia un fine in sé stessa, e che esista un qualche collegamento diretto tra il conoscere le cose e il fare politiche come i diritti umani e il teatro di strada (Spivak 2006, 13-14).

In realtà, si tratta invece dell’applicazione, o imposizione, di modelli predefiniti a realtà rappresentate in modo generico. In questo passaggio, l’*Altro* si perde, si preclude la possibilità della comunicazione.

³⁶ Il lettore che aspira alla comprensione del testo corrisponderebbe a quello che Umberto Eco (1990) definisce ‘lettore semantico’, o ‘ingenuo’.

³⁷ Inoltre tale procedura, soprattutto se applicata alla ricerca antropologica (Lejeune 1986), rischia di dar voce soltanto alle narrazioni dominanti e di mettere a tacere quelle ‘marginali’, pur di dar vita ad un testo ‘scientifico’. Al contrario, come scrive Czarniawska, il compito del ricercatore deve essere quello di restituire ‘a multivoiced story...a variegated speech made of different dialects, different idioms and different vocabularies’ (Czarniawska 2004, 62).

Nell'interpretazione, invece, la domanda 'cosa dice il testo?' è sostituita dalla domanda 'come lo dice?' (Silverman e Todore 1980), o anche da 'perché questo testo dice ciò che dice?'. Nel processo di interpretazione, infatti, il lettore assume il ruolo del 'lettore semiotico' di cui parla Eco (1990)³⁸, che aspira cioè a comprendere come è strutturato il testo, decostruendolo (Hernadi 1987). Decostruire un testo significa avviare una relazione che passa attraverso il riconoscimento delle differenze che si strutturano a più livelli secondo le prospettive assunte. Spivak, ad esempio, nella seconda parte della *Critica della ragione postcoloniale*, intitolata 'Letteratura', analizzando un celebre testo del femminismo - *Jane Eyre* (1847) di Charlotte Brontë - scrive:

Non occorre definire l'oggetto della mia indagine: è il libro, non la sua 'autrice'. È chiaro che operare una simile distinzione significa ignorare la lezione della decostruzione. Lezione che se applicata fino in fondo, scioglierebbe la rilegatura del libro, disfarebbe l'opposizione tra il testo verbale e la bio-grafia del soggetto chiamato 'Charlotte Brontë', e vedrebbe l'uno come 'scena della scrittura' dell'altra (Spivak 2004, 132).

Nell'esplorazione, infine, che è spesso considerato un 'genere' di lettura dei testi non appropriato a quelli scientifici, il lettore porta la propria vita, le proprie esperienze e convinzioni, all'interno del testo, trasformandosi di fatto nell'autore di un nuovo testo 'nel testo'³⁹. È il caso questo, ad esempio, delle 'confessioni' di un etnografo (Geertz 1988; Van Maanen 1988), di alcuni studi femministi critici (Martin 1990; Calàs e Smircich 1991), o di quegli approcci che rivendicano le potenzialità emancipatorie dell'analisi narrativa (Brown 1998; Cavarero 2009).

Come anticipato, nel nostro caso, la lettura del materiale narrativo assumerà una prospettiva interpretativa e, più nello specifico, si baserà su un approccio di tipo costruttivista. All'interno dell'approccio interpretativo, infatti, Czarniawska distingue tre diverse forme di lettura dei testi: soggettiviste; oggettiviste; costruttiviste. Sintetizzando, le prime mirano a ricostruire, attraverso i testi, le intenzioni dell'autore. Nella teoria letteraria è sicuramente Gadamer l'esponente più significativo di tale tradizione *intentio auctoris* (Gadamer 1960/1975). La prospettiva oggettivista, al contrario, aspira a ricostruire dalla lettura dei testi le strutture, appunto, 'oggettive': la classe sociale, le relazioni di potere, il genere o anche uno specifico momento storico. Sono soprattutto gli autori marxisti e post-marxisti (Habermas 1972; Jameson 1981; Smith 1990) a prediligere tale lettura. L'approccio costruttivista, infine, considera il significato dei testi come il risultato di un processo

³⁸ Eco distingue una lettura 'naive' e una 'critica', dove la seconda implica un'interpretazione della prima (Eco 1992).

³⁹ Parlando di esplorazione, Czarniawska (2004) cita l'esempio di 'A cyborg manifesto' (1991) di Donna Haraway, un testo nel quale è inserita l'identità dell'autore, che si trasforma dunque in un testo, o meglio viene costruita attraverso il testo, mettendo completamente in discussione l'identità femminile tradizionalmente intesa.

di costruzione, che avviene tra ciò che già esiste (un testo, un genere, una tradizione) e il processo di interazione tra il lettore e il testo, i vari lettori, e tra l'autore, i lettori e il testo (Czarniawska 2004).

Ne deriva la convinzione che il significato di un testo non debba essere 'cercato', né tantomeno 'creato' dal nulla: esso viene, infatti, costruito all'interno di uno specifico contesto dove gli elementi testuali diventano comprensibili al lettore.

A meaning must clearly be the product of an interaction between the textual signals and the reader's acts of comprehension...As text and reader thus merge into a single situation, the division between subject and object no longer applies, and therefore follows that *meaning* is no longer an object to be defined, but *is an effect to be experienced* (Iser 1978, 10).

In tal senso, se il significato di un testo è il prodotto dell'incontro tra il lettore e il testo, l'interprete dovrà prestare attenzione al processo di costruzione del significato, più che al significato stesso: 'the meaning production becomes more interesting than *the* meaning and this alone puts literary theory closer to social science' (Czarniawska 2004, 67). Ogni testo contiene, infatti, una moltitudine di significati.

There is never a single uniquely encoded in a text; there is a network of different messages as decoded by different readers with different intertextual frames and intertextual encyclopedias, and different reading codes' (Eco 1979, 5)⁴⁰.

E in un preciso spazio e momento storico potranno quindi esistere molteplici letture di uno stesso testo, alcune dominanti e altre marginali (Bruss 1976).

Sintetizzando quanto detto sinora, le 'narrazioni' intese come testi, o segmenti di testo, che contengono un intreccio complessivo sono sempre il prodotto di un processo di negoziazione e co-costruzione che coinvolge, dunque, i lettori e il testo, i lettori stessi, e tra l'autore, i lettori e il testo. Tale processo si complica ulteriormente quando le narrazioni alle quali si intende fare riferimento, derivano da una pratica narrativa 'atipica' come l'intervista. Se da un lato, una lettura costruttivista dei testi permette di porre l'accento su i molteplici posizionamenti nei quali vengono trovarsi i narratori, dall'altro, resta da chiarire se i presupposti su cui tale lettura si basa

⁴⁰ A tal proposito, Eco considera l'interpretazione come un processo di negoziazione tra il lettore (*intentio lectoris*) e l'intenzione del testo (*intentio operis*). Tali negoziazioni danno vita, come accennato in precedenza, a due tipi di lettura: una lettura di primo livello (tipica del lettore semantico), e una lettura che tende all'iperinterpretazione (una tendenza tipica del lettore semiotico). Rorty (1992), al contrario, si oppone alla distinzione tra questi due tipi di lettura e, soprattutto, di lettori – di cui uno sarebbe il lettore 'intelligente' e l'altro quello ingenuo – rifiutando anche la distinzione proposta sempre da Eco tra 'interpretazione' (lettura che rispetta l'*intentio operis*), e 'uso' dei testi (che, al contrario, non rispetta l'intenzione del testo). Per Rorty, infatti, tutte le letture sono sempre 'usi'. L'unica distinzione valida risulta, dunque, essere quella tra *methodical reading*, una lettura che resta sotto il controllo del lettore e dello scopo che si prefigge, e *inspired reading* che, invece, modifica il lettore e i suoi obiettivi, modificando, al tempo stesso, il testo (Rorty 1992).

risultino ancora validi per interpretare i testi provenienti da un precedente contesto interattivo.

2.2.1 L'azione interpretata come testo

Per aggiungere un altro punto alla mappa che si sta incominciando a disegnare, si farà adesso riferimento alla teoria dei testi di Paul Ricoeur, che sembra essere riuscito ad aprire indirettamente la possibilità di leggere le interviste come testi scritti, o meglio come iscrizioni di una precedente produzione narrativa (Ricoeur 1981). In questo caso, la lettura costruttivista delle interviste come forme particolari di testi scritti, consentirebbe di sottolinearne la natura 'atipica' di osservazione del processo d'interazione che coinvolge l'intervistatore e l'intervistato (Silvermann 2002).

Con la teoria del testo, Ricoeur sembra prendere indirettamente le distanze sia dal soggettivismo ermeneutico di Gadamer, sia dalla ricerca di oggettività di Habermas, sia dall'idea che esistano interpretazioni infinite di uno stesso testo (Robinson 1995). Il testo è, infatti, considerato dall'autore come il 'supporto per eccellenza' di una comunicazione che si instaura 'nella e attraverso la distanza' (Ricoeur 1989, 51). Tale distanza è introdotta dal fenomeno della scrittura, in quanto separazione dal discorso e, allo stesso tempo, memoria di esso. Per memoria non si deve intendere, tuttavia, una ripetizione che non apporta nessun cambiamento, bensì 'una ripresa interpretante, un'apertura all'altro nella forma di un dialogo silenzioso che supera i limiti del domandare e del rispondere in una situazione attuale, presente' (Iannotta 1993, 22). Il testo è, dunque, per l'autore un particolare tipo di discorso 'fissato nella scrittura' che, nonostante debba conformarsi a delle regole che consentono di stabilire la sua appartenenza a un genere letterario specifico – romanzo, saggio o commedia – assume sempre una composizione unica, ed irripetibile.

Narrative is a synthesis of the heterogenous in which disparate elements of the human world – agents, goals, means, interactions, circumstances, unexpected results – are brought together and harmonized. Like metaphor, to which Ricoeur has also devoted an important study, narrative is a semantic innovation in which something new is brought into the world by means of language. Instead of describing the world it *redescribes* it. Narrative opens us to the realm of 'as if' (Carr 1986, 120).

Cosa fissa però la scrittura? Certamente l'intenzione di comunicare qualcosa, ma, al di fuori del contesto del dialogo, che si costruisce nel gioco del domandare e del rispondere, il testo fissato nella scrittura si riferisce a un 'qualcuno', un lettore, come termine di riferimento del messaggio. Al contrario di quanto avviene nel dialogo, tuttavia, questo qualcuno non è più presente all'atto dello scrivere:

Lo scrittore non risponde al lettore; il testo scritto separa piuttosto l'atto di scrivere e quello di leggere in due versanti che non comunicano; il lettore è assente dalla

scrittura; lo scrittore è assente dalla lettura. Il testo produce così un duplice occultamento del lettore e dello scrittore; in questo modo esso si sostituisce alla relazione dialogica che lega immediatamente la voce dell'uno all'udito dell'altro (Ricoeur 1989, 135).

In quanto parola inscritta, il testo diventa 'un archivio a disposizione della memoria individuale e collettiva' (*ibidem*), ossia un patrimonio di tradizione dal quale è possibile trarre la consapevolezza dell'appartenenza al movimento dialettico del distanziamento ed appropriazione.

Da questo punto di vista, a differenza del dialogo in cui il gesticolare o l'indicare concorrono alla comprensione del discorso, nel testo scritto, 'soltanto la significazione "porta soccorso" alla significazione, senza il contributo della presenza fisica e psicologica dell'autore, ma dire che la significazione "porta soccorso" alla significazione significa dire che soltanto l'interpretazione è il "rimedio" alla debolezza del discorso che il suo autore non può più "salvare"' (*ivi*, 181).

Per questo motivo, il problema della comprensione di un testo non può essere risolto richiamandosi alle presunte intenzioni dell'autore (Ricoeur 1981). Il fine della lettura, infatti, non è tanto quello di recuperare l'intenzione 'esatta' dell'autore, quanto quello di mettersi in ascolto del testo, confrontandosi con esso in una sorta di dialogo a distanza, riuscire a comprendersi meglio davanti alla proposta di senso contenuta e veicolata dal testo stesso. Esiste un'autonomia del testo dall'autore, dalla situazione e dal lettore che segna, 'l'atto di nascita di un messaggio intorno a un mondo – il mondo dell'opera - offerto al lettore come testimonianza di senso e proposta di senso, come l'orizzonte entro il quale comprendersi nell'atto stesso del comprendere' (Iannotta 1993, 23). Immerso e coinvolto nel mondo aperto dal testo, il lettore, afferma Ricoeur, si 'irrealizza' e si lascia introdurre nelle 'variazioni immaginative dell'ego' (Ricoeur 1989, 54). La distanza che separa il lettore dai testi si trasforma dunque nell'occasione per un processo di appropriazione, che fa della soggettività del lettore un progetto e non un dato. Così è possibile scambiare 'l'io, *signore* di sé stesso, con il sé, *discepolo* del testo' (*ibidem*), la prima persona autoponentesi ed autofondantesi, con un sé, che nel riflesso dei segni della cultura, legge la propria situazionalità e vive la propria esistenza (Jervolino 1993)⁴¹.

La mediazione narrativa sottolinea, così, il fatto che la conoscenza di sé è sempre un'interpretazione di sé (Ricoeur 1991). Per questo motivo, implicitamente Ricoeur rifiuta una lettura strutturalista dei testi che, concentrandosi unicamente su di essi, rinuncia ad affrontare la questione dei suoi possibili referenti. Per l'autore spiegazione e interpretazione si situano lungo un unico 'arco ermeneutico', in cui l'attitudine esplicativa aiuta a cogliere le pro-

⁴¹ Per Ricoeur la ricezione del racconto da parte del lettore è il luogo di un'*identificazione* e allo stesso tempo di un processo di *rifigurazione*: 'Appropriarsi di una figura di personaggio per mezzo dell'identificazione significa sottomettersi al gioco delle variazioni immaginarie, che diventano così variazioni immaginarie del sé. Questo gioco inverte la celebre affermazione di Rimbaud (che ha più di un significato): *Je est un autre*' (Ricoeur 1991, 102).

fondità del testo per trasformarsi dal di dentro in attitudine comprensiva. L'interpretazione viene così a porsi, 'all'altra estremità dell'arco ermeneutico, segnando l'ancoraggio dei segni sul suolo del vissuto' (Iannotta 1993, 35). Per Ricoeur 'spiegare è liberare la struttura, cioè le relazioni interne di dipendenza che costituiscono la statica del testo; interpretare è intraprendere il cammino di pensiero indicato dal testo, mettersi in marcia verso l'*oriente* del testo' (Ricoeur 1989, 156).

In tale prospettiva, le azioni dotate di senso si possono modulare sul paradigma del testo, proprio grazie ad un processo di 'oggettivazione', paragonabile a quello operato dalla fissazione attraverso la scrittura. Proprio come un testo, infatti, l'azione acquista autonomia nei confronti del suo agente, produce un'efficacia che supera i limiti contestuali del suo accadere, si offre alla lettura di chi, non essendo presente, ne viene in qualche modo interessato.

Come un testo, così l'azione umana è un'opera aperta, la cui significazione è 'in sospeso'. È perché essa 'apre' delle nuove referenze e ne riceve una pertinenza nuova che anche agli atti umani sono in attesa di nuove interpretazioni che decidono la loro significazione' (*ivi*, 197).

2.2.2 L'intervista come iscrizione narrativa

I presupposti epistemologici che accompagnano la teoria dei testi di Ricoeur (1989) sono fondamentali al proseguimento dell'analisi, poiché consentono di concettualizzare le interviste come iscrizioni di una precedente produzione narrativa, che grazie alla distanza introdotta dal fenomeno della scrittura - ossia della trascrizione - si trasformano in qualcosa che va oltre i confini dello specifico contesto discorsivo nel quale hanno avuto origine. La fissazione attraverso la scrittura rende, infatti, ogni narrazione - che comunque nasce dalla sintesi di 'materiali' diversi, che appartengono a un repertorio culturale condiviso - un'innovazione semantica, una composizione unica e irripetibile che, proprio come una metafora, anziché descrivere il mondo, lo ri-descrive. Tale carattere di unicità e irripetibilità si mostra in maniera ancor più evidente nel caso di narrazioni, per così dire, 'atipiche', come quelle individuali. Ogni essere umano è, infatti, unico e unico è il racconto della sua vita. Come osserva Cavarero:

Ogni essere umano è un essere unico, è un essere irripetibile che, per quanto corra disorientato nel buio mescolando gli accidenti alle sue intenzioni, non ricalca mai le medesime orme di un altro, non ripete mai il medesimo percorso, non si lascia mai dietro la medesima storia. Anche per questo le storie di vita vengono narrate e ascoltate con interesse, perché sono simili e tuttavia nuove, insostituibili e inattese, dall'inizio alla fine. Sono sempre capricci del destino (Cavarero 1997, 9)⁴².

⁴² Ciononostante, per Cavarero, le storie di vita non hanno mai un autore, poiché come afferma Arendt, 'a ogni agente sfugge il significato del suo agire, dalle sue azioni risulta una storia che custodisce il senso della sua identità' (Arendt 1989, 140). Per questo motivo, giacché nessuno è in grado di

Questo non deve, tuttavia, portare a sottovalutare le relazioni di potere che situano sia socialmente, che discorsivamente le narrazioni individuali, circoscrivendole all'interno di quello che può essere visto come un dispositivo discorsivo specifico, che è quello della biografia. Lasciando per un attimo da parte quest'osservazione, che sarà approfondita e sviluppata nel corso del successivo paragrafo, è prima necessario affrontare altre due fondamentali questioni metodologiche, relative ad una pratica narrativa 'atipica' come l'intervista: 1) se le interviste possano essere considerate come uno scambio simmetrico di punti di vista; 2) se le risposte tratte dalle interviste debbano essere trattate come un accesso diretto all'*esperienza*, oppure come *narrative* costruite attivamente all'occorrenza (Silverman 2001).

Per rispondere alla prima questione è necessario partire dal presupposto che, a mio avviso, le interviste vadano interpretate come l'osservazione del processo d'interazione che coinvolge l'intervistatore e l'intervistato. Tale interazione, proprio come nelle tecniche cristiane monastiche di esame del sé individuate da Foucault (1992), che implicavano la 'confessione' a un maestro per definizione dotato di maggiore esperienza e saggezza⁴³, così l'intervista, anziché basarsi su uno scambio reciproco di opinioni, si basa sempre su una forma di asimmetria di potere tra le due parti. L'intervistatore si pone, infatti, come un 'confessore', un professionista 'onnisciente' che sottopone l'*'intervistato-oggetto'* - che non detiene il suo stesso 'potere della conoscenza' - a un vero e proprio interrogatorio, o inquisizione⁴⁴. Come osserva Czarniawska, a tal proposito: 'a professional interview assumes a power asymmetry because the "professional" interrogates the "object" or, in psychological parlance, the "subject", who responds to the best of his or her knowledge' (Czarniawska 2004, 48). Per questo motivo, gli intervistati possono trasformarsi facilmente in 'interview victims' (*ibidem*)⁴⁵.

Per ciò che concerne la seconda questione metodologica, soprattutto in seguito all'*esperienza* delle interviste condotte per la ricerca, non sembra plau-

padroneggiare e di disporre della propria identità, quest'ultima è totalmente costituita dal suo apparire agli altri e riesce a raggiungere la completezza e l'unità, anche se momentanee, soltanto attraverso il racconto. Poiché in quest'esercizio di auto-narrazione l'esistenza reale dell'altro è sempre messa in conto e al 'chi sono io?' risponde sempre il racconto della propria vita fatto da un altro, è proprio l'altro necessario ad affermare il carattere di unicità di ogni storia, sottraendo così la narrazione del sé dai canoni dello sguardo dell'Uomo Universale, neutro e maschile (Cavarero 2009).

⁴³ A tal proposito, Foucault scrive: 'Per quale motivo dovremmo, rendendo in parole e trascrivendo tutti i nostri pensieri, riuscire a diventare ermeneuti di noi stessi? Innanzitutto, il maestro è dotato di maggiore esperienza e saggezza, per cui dalla confessione può trarre gli elementi di conoscenza che gli consentono di dare consigli adeguati. E anche se il maestro, nell'esercizio del suo potere di discriminazione, non dovesse dire nulla, il solo fatto di aver espresso il proprio pensiero produrrà un effetto discriminante' (Foucault 1992, 46).

⁴⁴ A tal proposito, Roland Barthes evidenzia quello che egli stesso definisce 'il gendarme psicoanalitico' e perciò lo scontato marchio fallocentrico che lega il racconto di sé al piacere edipico: '(denudare, sapere, conoscere l'inizio e la fine), ogni racconto - ogni svelamento della verità - è una messinscena del Padre (assente, nascosto, o ipostatizzato)' (Barthes 1975, 10).

⁴⁵ Questa situazione di asimmetria può essere, tuttavia, parzialmente cancellata nel caso delle storie di vita dove, per evidenti motivi, l'intervistato si trova a essere l'unico esperto dell'argomento della ricerca - ossia la sua vita - il che costringe l'intervistatore a mettere da parte il proprio sapere e ad ascoltare con interesse il racconto dell'Altro.

sibile utilizzarle come fonti di ‘informazioni’, o strumenti attraverso cui conoscere i ‘fatti’, o avere accesso diretto all’esperienza⁴⁶. Specialmente nel caso delle auto-narrazioni è piuttosto facile osservare come le persone tendano a raccontarsi utilizzando le loro percezioni e interpretazioni del mondo, a presentare la loro ‘identità preferita’, come osserva Riessman (2000), dando spesso luogo a racconti frammentari e discontinui. Tali racconti mutano non soltanto nel tempo, poiché l’intervistato reinterpreta in continuazione il proprio passato alla luce della prospettiva del presente, ma si ‘modellano’ nel processo di negoziazione tra intervistato e intervistatore, che sono entrambi posizionati rispetto al genere, la classe sociale, l’etnia, l’orientamento sessuale ecc⁴⁷.

Stories in research interviews are rarely so clearly bounded, and often there is negotiation between teller and listener about placement and relevance, a process that can be analyzed with transcriptions that include paralinguistic utterances (“uhms”), false starts, interruptions, and other subtle features of interaction. Deciding which segments to analyze and putting boundaries around them is an interpretive decision, shaped in major ways by theoretical interests. Deciding beginnings and endings of narratives is often a complex interpretive task (Riessman 2000, 9).

Per Cavarero, ‘i contenuti delle storie di vita sono necessariamente discontinui, frammentari, labili e persino casuali, perché discontinuo, labile e casuale è il lavoro di tessitura della memoria’ (Cavarero 1997, 50), per questo motivo ‘verificare’ i ‘fatti’ in esse contenuti non sembra essere un’operazione accettabile da un punto di vista epistemologico⁴⁸.

Verification of the ‘facts’ of lives is less salient than understanding the changing meaning of events for the individuals involved - and how these, in turn, are located in history and culture. Personal narratives are, at core, meaning-making units of discourse. They are of interest precisely because narrators interpret the past in sto-

⁴⁶ A tal proposito, un elemento emerso dalle interviste raccolte nel corso della ricerca è che molto spesso, invece, le persone non ricordano numeri e date e, per questo motivo, anche la loro rappresentazione del tempo può non essere cronologica, ma ciclica o kairologica, cioè narrativa, ossia costruita intorno ad un tempo non quantificabile oggettivamente: ‘il *kairòs* rappresenta una dimensione più qualitativa del tempo, dove quest’ultimo si esprime nella molteplicità, nell’incrociarsi e aggrovigliarsi di più tempi’ (Bory 2008, 84). Ancora, per alcuni studiosi, non sarebbe neppure necessariamente il tempo a strutturare le narrazioni: ‘At times, *state, social, historical* or *spatial* succession and change, as well as processes and change attaching to objects, are taken as alternative or additional forms of narrative’ (Tamboukou et al. 2013, 11).

⁴⁷ Senza voler menzionare, inoltre, gli effetti ‘distorsivi’ introdotti da quella che Czarniawska definisce ‘logica della rappresentazione’ (Czarniawska 1999), ossia l’insieme delle strategie che molto spesso gli intervistati utilizzano per fornire un’immagine positiva di sé. Come osserva Latour, ‘The true irony of the comparison between the natural and social scientists is that, while the former encounter a continuous resistance to their objects who do not want to do what the researchers tell them to, the social subjects eagerly play a role of pliable objects when asked to do so in the name of Science’ (Latour 2000, 22).

⁴⁸ Lo stesso Ricoeur, che comunque accetta l’idea di completezza delle narrazioni, rifiuta invece l’idea strutturalista della linearità temporale e della coerenza tematica. Basando la sua riflessione non soltanto sulla filosofia aristotelica, ma anche sulle riflessioni di Sant’Agostino sui paradossi della temporalità, infatti, osserva: ‘Emplotment is never the simple triumph of thematic and temporal “order”’ (Ricoeur 1984, 73).

ries, rather than reproduce the past as it was...The 'trustworthiness' of narrative accounts cannot be evaluated using traditional correspondence criteria. There is no canonical approach to validation in interpretive work, no recipes or formulas (Riessman 2000, 20).

Di conseguenza, è difficile considerare le interviste come delle 'finestre' aperte sulla realtà sociale, poiché esse sono parte integrante di quella stessa realtà. Ogni intervista è, infatti, il prodotto unico e irripetibile dell'interazione tra il ricercatore e l'intervistato, anche se naturalmente sarebbe presuntuoso e certamente poco realistico immaginare che le persone inventino delle storie totalmente prive di fondamento, soltanto per provare a compiacere il proprio interlocutore.

La memoria personale, intenzionalmente o meno, può infatti persino procedere dimenticando, rielaborando, selezionando e censurando gli episodi della storia che racconta. Essa, tuttavia, raramente *inventa* come fanno gli artefici di storie. La memoria personale non è un'autrice di professione (Cavarero 1997, 52).

Perciò è importante andare oltre la falsa dicotomia che legge le narrazioni provenienti dalle interviste, o come i riflessi diretti dell'esperienza, o, al contrario, come degli specchi rotti, che restituiscono soltanto immagini distorte.

It is important to confound the false dichotomy by which an interviewee's account is conceptualised *either* as an unproblematic reflection of lived experience *or* as a distorting screen that always projects experience out of his categories. It is not that 'the facts do not matter', nor is the case that 'only facts matter'. Rather facts (or experience) and the interpretation of those facts (or that experience) are envisaged as necessarily entwined (Lawler 2002, 243).

Le narrazioni sono sempre costruite secondo una logica 'legittima', che le rende uno strumento prezioso per provare a leggere le azioni dei soggetti che le producono, azioni verosimilmente originate da quelle stesse percezioni e interpretazioni, intorno alle quali essi costruiscono i loro racconti. Ogni azione o esperienza è sempre già interpretazione. In particolare, come afferma Scott, ogni esperienza deve essere considerata una costruzione discorsiva:

Experience is at once always already an interpretation and something that needs to be interpreted, What counts as experience is neither self-evident nor straightforward; it is always contested, and always therefore political. Experience is, in this approach, not the origin of our explanation, but that which we want to explain (Scott 1991, 797).

Le auto-narrazioni che derivano dalle interviste possono, dunque, essere intese come degli spazi semantici fluidi, che permettono al narratore di posizionare sé stesso, dando vita al processo di costruzione del sé attraverso il testo della narrazione.

Narrators can position themselves, for example, as victims of one circumstance or another in their tales, giving over to other characters the power to initiate action, not themselves. Alternatively, narrators can position themselves as agentic beings that assume control over events and actions: they purposefully initiate and cause action. They can shift among positions, giving themselves agentic roles in certain scenes, and passive roles in others. To create these fluid semantic spaces for themselves, narrators use particular grammatical resources to construct who they are - verbs, for example, that frame actions as voluntary rather than compulsory, or grammatical forms that intensify vulnerability (Riessman 2000, 13).

Esse contengono, dunque, numerosi elementi che rendono evidente il 'local achievement of identity' (Cussins 1998), ossia la natura situata e performativa del processo di formazione dell'identità. Attraverso l'analisi delle scelte lessicali e linguistiche, l'attenzione ai gesti, ai movimenti del corpo e ad alcuni aspetti paralinguistici, sarebbe allora possibile analizzare le narrazioni individuali in termini di performance, provando a domandarsi: in quale tipo di storia il narratore sta posizionando sé stesso?

Come sarà approfondito nel seguente paragrafo, nel caso specifico della ricerca condotta è possibile sostenere, inoltre, che ogni narrazione esprima sempre un'identità di genere, poiché il racconto di una storia comporta anche posizionare l'io narrante all'interno di categorizzazioni che le pratiche discorsive e le narrative della cultura di riferimento rendono disponibili, tra cui in particolare la dicotomia maschile/femminile. Per tornare, dunque, all'inizio della nostra riflessione, è necessario ricordare che la natura performativa della narrazione è sempre socialmente e discorsivamente limitata e si trasforma dopo il processo di trascrizione⁴⁹ che, per tornare a Ricoeur (1989), introduce una distanza tra il racconto e il contesto interattivo che l'ha prodotto, tra la scrittura e il dialogo. Per questo motivo, e per concludere, nella ricerca si farà riferimento alle narrazioni raccolte attraverso lo strumento dell'intervista narrativa discorsiva (Cardano 2011), come a delle *narrative* specifiche, o, per riprendere Czarniawska (2004), delle *narratives of interviews*, ossia iscrizioni di un precedente contesto interattivo.

2.3 Le narrazioni come tecnologie del sé

L'obiettivo di questo paragrafo è provare a motivare la decisione di adottare un approccio foucaultiano alla lettura delle narrazioni individuali, evidenziando come tale decisione permetta di integrare le riflessioni condotte in queste pagine con una prospettiva che ponga maggiore enfasi sulla natura

⁴⁹ Perciò, la trascrizione dell'intervista costituirà un momento estremamente delicato ed importante per il successivo lavoro di analisi. Nella trascrizione, infatti, oltre al testo prodotto dall'intervistato che deve essere riportato parola per parola, dovranno essere registrati in dettaglio tutti gli elementi (eventuali sorrisi, commozione, lunghezza delle pause, eventuali interruzioni, eventi intervenuti nel corso dell'intervista come lo squillo del telefono o l'ingresso di un'altra persona ecc...) che potranno rivelarsi significativi ai fini della comprensione del testo, così come gli stimoli provenienti dall'intervistatore.

discorsivamente situata delle narrazioni individuali. A tal fine, il ‘dangerous encounter’ (Tamboukou e Ball 2005) sinora combinato, proverà a connettere la precedente concettualizzazione delle interviste, con una lettura foucaultiana delle narrazioni individuali come *tecnologie del sé* e con una prospettiva di genere ispirata al femminismo critico.

Come accennato precedentemente, la combinazione di tale ‘incontro pericoloso’ nasce dall’esigenza di evidenziare il *power bias* di una lettura puramente testualista delle narrazioni individuali, che sottovaluta il ruolo che il potere esercita sui processi di formazione del sé narrato sia limitando il repertorio di ‘storie’ al quale ciascuno può attingere per raccontarsi, sia aprendo spazi inediti di libertà entro quali il sé può invece emergere ai margini dei discorsi egemoni. Impostare il problema della narrazione configurandolo esclusivamente come una questione narratologica potrebbe, inoltre, rischiare di inghiottire le possibilità politiche contenute nell’atto di narrare il sé, che si traducono nella capacità di indagare con un atteggiamento critico tanto il governo degli altri, che il governo di sé (Foucault 1982).

Di converso, la decisione di adottare un approccio foucaultiano per leggere le narrazioni individuali rappresenta, per prima cosa, il rifiuto di un’interpretazione del sé come prodotto esclusivo del testo, quindi completamente avulso dalle relazioni di sapere/potere che ne definiscono la storicità. Per Foucault, infatti, il sé non è neppure pensabile al di fuori delle matrici discorsive che dominano uno specifico contesto e si costruisce attraverso un insieme di pratiche finalizzate alla conoscenza di sé. Pertanto la soggettività non corrisponde all’*essere* ma al *fare*, ossia al modo in cui il soggetto fa esperienza di sé, in un gioco di verità in cui è in rapporto con sé stesso (Foucault 1982). Ciò avviene attraverso il suo modo di *soggettivazione*, ovvero il suo costituirsi come soggetto di conoscenza, e il suo modo di *oggettivazione*, ovvero il determinare le condizioni attraverso le quali stabilire l’oggetto di conoscenza, nella misura in cui si pone esso stesso come oggetto, conferendo ai discorsi generati dai saperi legati a quella conoscenza valore di verità.

Nonostante lo studio delle tecniche attraverso cui i soggetti conoscono sé stessi possa apparire come un distacco netto rispetto alle questioni trattate in precedenza⁵⁰, in realtà il cambio di registro intorno al quale Foucault ha focalizzato l’ultima fase della sua ricerca va a completare il percorso che aveva stabilito in precedenza.

In fondo l’oggetto della mia ricerca sono stati i tre problemi tradizionali: primo, primo quali siano i rapporti che noi instauriamo con la verità tramite quei ‘giochi di verità’ che sono così importanti per la civiltà e nei quali fungiamo sia da soggetto che da oggetto; secondo, quali rapporti abbiamo con gli altri attraverso quelle strane strategie e quegli strani rapporti di potere; e, terzo, quali siano le relazioni tra

⁵⁰ Dews (1989), ad esempio, parla di un suo ‘late return to the subject’, mentre Simons (1995) preferisce parlare di una ridefinizione della sua concezione del soggetto, che parte dal rifiuto di alcuni assunti promossi dall’umanismo filosofico, riguardo l’esistenza di un Soggetto universale, unitario ed immutabile.

verità, potere e sé [...] Non escludo che nel corso della mia ricerca io abbia insistito troppo sulle tecnologie del dominio e del potere. Proprio per correggere questo possibile errore di prospettiva, oggi guardo soprattutto all'interazione tra il singolo e gli altri, alla storia delle tecniche adottate dall'individuo per agire su sé stesso, insomma a quelle tecnologie del dominio individuale che, con formula compendiativa, chiamo *tecnologie del sé* (ivi, 14).

Le tecnologie del sé possono essere quindi intese come le procedure prescritte agli individui al fine di determinare la loro identità, di mantenerla o di trasformarla tenendo presente un certo numero di finalità. Si tratta dei giochi di verità rispetto a sé stessi, delle modalità attraverso cui bisognerebbe *governare* sé stessi, per costruirsi come soggetti etici⁵¹. Così la riflessione sulle tecniche del sé s'interseca con il progetto sulla governamentalità, anzi per Foucault diventa un modo per continuare a tracciare una storia della soggettività nel mondo occidentale, tenendo presente la storicità del soggetto. Se la governamentalità rientra all'interno di quelle forme di analisi che esplorano le modalità di direzione del comportamento degli altri attraverso le tecniche di governo, l'attenzione del problema della cura di sé inizia a porre la questione della governamentalità, da una prospettiva differente: 'the government of the self by oneself in its articulation with relations with others' (Foucault 1997, 88).

Il governo di sé e il governo degli altri sono in relazione biunivoca con la dimensione governamentale, intersecandosi vicendevolmente come linee di forza che s'intrecciano su livelli e dimensioni differenti; la governamentalità può essere definita come l'insieme delle relazioni che intercorrono tra le tecnologie di dominio e le tecnologie del sé.

While many forms of contemporary critique still rely on the dualism of freedom and constraint, consensus and violence, from the perspective of governmentality the polarity of subjectivity and power ceases to be plausible: government refers to a continuum, which extends from political government right through forms of self-regulation, namely 'technologies of the self' (Lemke 2000, 12).

Il soggetto viene dunque a coincidere con la soggettività che in quel momento, e uno specifico contesto, vi è connessa, che è sempre soltanto una delle possibilità di organizzare una coscienza di sé in quel momento. È questo che Foucault intende dire quando asserisce che il soggetto non è una sostanza ma una forma, più precisamente una forma di soggettività che non è mai identica a sé stessa, in quanto varia a seconda delle forme di rapporto

⁵¹ Per Foucault l'etica può essere interpretata come la relazione che i soggetti dovrebbero intrattenere con sé stessi. Esistono tre aspetti che compongono tale relazione: il primo è definito 'sostanza etica' e corrisponde, alla lettera, al modo in cui un individuo fa di questa, o di quest'altra parte di sé la materia principale del suo comportamento morale; il secondo è il 'modo di soggettivazione'; le tecnologie finalizzate alla formazione del sé, che per Foucault sono inseparabili da un'*askesis*, un esercizio, che si dà nella lotta con se stessi per il dominio di sé in continuo rapporto con il *logos*, rappresentano, invece, il terzo aspetto dell'etica; infine, il *telos*, ossia il tipo di esistenza al quale la condotta etica aspira, è il quarto (Foucault 1998).

che intrattiene con sé stesso (tecnologie del sé). Il termine ‘sé’, di conseguenza, non è sostanzializzato, reificato, a indicare una struttura o un oggetto, ma indica l’esperienza, ogni volta diversa, di una soggettività. Non è il ‘Sé’ come istanza psichica, né il sé come prodotto del testo, ma il ‘sé’ come rappresentazione di sé.

Partendo da tali considerazioni, poiché l’unico sé conoscibile è quello narrabile (Cavarero 2009), ossia quello che si offre a essere rappresentato a sé stessi, è importante sottolineare che anche tale ‘narrabilità’ resta sempre racchiusa entro i limiti definiti dalle matrici discorsive dominanti all’interno di uno specifico contesto.

The operation of discursive practices is to make virtually impossible to think outside of them; to be outside of them is, by definition, to be mad, to be beyond comprehension and therefore reason. The discursive rules that produce and define reasons are linked to exercise of power. The materiality of discourse also draws attention to architectures, organisation, practices and subjects and subjectivities (including the author) as manifestations of discourse, and underlines the misunderstandings involved in reducing discourse to language (Ball 2013, 21).

Com’è stato approfondito nel precedente capitolo, anche le politiche educative possono essere interpretate come *discorsi*, una scelta che permette di gettare luce anche sui processi di costruzione delle risposte dei soggetti ai testi delle politiche. I discorsi, infatti, oltre a definire lo spettro di possibilità di azione, concorrono a costruire anche i soggetti dell’azione stessa, delineano le identità posizionali e le relazioni di potere esistenti tra gli attori. Ciò non significa che l’‘autorità di delimitazione’ introdotta dai discorsi agisca soltanto in maniera negativa, annullando qualsiasi forma di libertà, o possibilità di trasformazione. Come sottolinea Tamboukou:

What is at stake here is the way power intervenes in creating conditions of possibility for specific narratives to emerge as dominant and for others to be marginalised. What has to be remembered here is that power should not be seen in its negative dimension – as a force imposing and sustaining domination – but rather in its Foucauldian reconfiguration as producing truth, knowledge and ultimately the subject (Tamboukou 2013, 90).

Dove esiste il potere, esiste anche la libertà di chi lo subisce, ed è quindi sempre possibile la resistenza al potere stesso. Per Foucault, infatti, il soggetto inteso come rappresentazione di sé non è mai soltanto l’esito dei processi di soggettivazione⁵², ma anche l’espressione di pratiche di libertà. È lo

⁵² In particolare, come riassume Ball, per Foucault i soggetti sono prodotti attraverso tre modi interrelati: ‘Firstly, within those modes of inquiry that give themselves the status of sciences and which objectivize the speaking subjects (e.g. Linguistics) or the productive subject (Economics) or the sheer fact of being alive (Biology); secondly, those ‘dividing practices’ that separate subjects inside themselves or from others (the mad from the sane, the sick from the healthy, the criminals from the good) and, in so doing, objectivize them; and, thirdly, the ‘way a human being turns him – or herself into a subject’ (Foucault 1982 in Ball 2013, 127).

stesso termine 'soggetto' a contenere un duplice significato, che ne rende esplicita la natura intrinsecamente contraddittoria.

There are two meanings in the word 'subject'. Subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings indicate a form of power which subjugates and makes subject to (Foucault 1982, 212).

Per Foucault la soggettività, da un lato, si traduce nella possibilità di rappresentare il sé in un determinato regime discorsivo ma, dall'altro, può sempre essere ridefinita mettendo in atto pratiche di resistenza ai discorsi dominanti. Di conseguenza, come osserva McGushin, 'the self is both agent, and object' (McGushin 2011, 129), può costituirsi attivamente, ed eventualmente ridefinirsi, ma resta sempre storicamente e discorsivamente contingente. Ogni soggetto è dunque costretto a costituirsi mediando tale paradosso potere/libertà dove, da un lato, il potere agisce generando 'provocazioni permanenti' e, dall'altro, i soggetti reagiscono attraverso l'adozione di pratiche di resistenza, anch'esse discorsivamente limitate (Foucault 1982, 222). Queste ultime non sono create dagli individui, ma si presentano come i modelli che circolano all'interno di uno specifico contesto, imponendosi ai soggetti attraverso la cultura, la società, o il gruppo sociale di riferimento (Foucault 1997). I limiti sociali, politici, economici, e contestuali che definiscono e limitano gli orizzonti di possibilità e le pratiche attraverso le quali i soggetti si costituiscono attivamente racchiudono, infatti, anche le strategie di resistenza a tali pratiche.

The person is made subject by and subject to discursive relations of disciplinary power, but being such a subject s/he can also engage self-consciously in practices that might make him/her differently. The subject acts, but s/he acts within/at the limits of subjectivation (Youdell 2006, 42).

Senza la possibilità di una resistenza, il potere sarebbe quindi equivalente a una determinazione fisica, a una forza.

Non c'è alcun faccia a faccia di potere e di libertà che sia reciprocamente esclusivo (la libertà scompare ovunque il potere venga esercitato). In questo gioco la libertà potrà certo apparire come la condizione di esercizio del potere (al contempo la condizione preliminare, poiché è necessario vi sia libertà affinché il potere venga esercitato, ed insieme il suo sostegno permanente, dal momento che senza la possibilità di una resistenza, il potere sarebbe equivalente ad una determinazione fisica) (Foucault 1989, 249).

Per questo motivo, il filosofo francese suggerisce di capovolgere la prospettiva d'indagine, partendo dall'esplorazione delle forme di resistenza - intese sia come *pratiche di resistenza*, che come *resistenza alle pratiche* (Foucault

1983) - per riuscire a smascherare e ricostruire le relazioni di potere che le hanno prodotte.

I would like to suggest another way to go further toward a new economy of power relations, a way which is more empirical, more directly related to our present situation, and which implies more relations between theory and practice. It consists of taking the forms of resistance against different forms of power as a starting point. To use another metaphor, it consists of using this resistance as a chemical catalyst so as to bring to light power relations, locate their position, and find out their point of application and the methods used. Rather than analyzing power from the point of view of its internal rationality, it consists of analyzing power relations through the antagonism of strategies (Foucault 1982, 780).

Poiché anche la comprensione di sé è strettamente connessa al regime discorsivo nel quale si è inseriti, la soggettività si trasforma nell'esercizio di pratiche orientate al raggiungimento di tale conoscenza, nel corso di un processo di perenne ricerca del sé, inteso come lavoro di 'cura del sé'. Tale lavoro corrisponde a un'arte, o tecnologia, del vivere, attraverso la quale i soggetti compiono un lavoro etico su sé stessi. Il termine 'cura' indica, infatti, un'attività che esprime l'attenzione verso qualcosa, un lavorare su qualcosa, che implica, nello stesso tempo, sia una conoscenza, un certo sapere, sia una tecnica che ne permetta l'applicazione pratica. Un'attenzione in cui il momento teorico è, in certo qual modo, non tanto subordinato ma adeguato, misurato alla costituzione etica ed estetica di sé: un 'conosci te stesso' costantemente associato a prescrizioni e ad esercizi specifici, a pratiche e tecniche di sé volte sia a far progredire verso la conquista della sovranità su se stessi, sia a saper misurare il punto in cui si è giunti per farsi, come dice Epitteto, 'guardiani di sé stessi' (Foucault 1984).

Foucault individua quattro tipi di tecnologie che gli esseri umani utilizzano per conoscere sé stessi, all'interno di specifici 'giochi di verità':

1) *Le tecnologie della produzione*, dirette a realizzare, trasformare o manipolare gli oggetti; 2) *Le tecnologie dei sistemi di segni*, che ci consentono di far uso di segni, significati, simboli, significazioni; 3) *Le tecnologie del potere*, che regolano la condotta degli individui e li assoggettano a determinati scopi o domini esterni, dando luogo a un'oggettivazione del soggetto; 4) *Le tecnologie del sé*, che permettono agli individui di eseguire, con i propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima - dai pensieri, al comportamento, al modo di essere - e di realizzare in tal modo una trasformazione di sé stessi allo scopo di raggiungere uno stato di felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità (Foucault 1992, 13).

Tali tecniche sono collegate da stretti rapporti d'interdipendenza ma ognuna è associata a una particolare forma di dominio e implica specifici metodi di educazione e di modificazione dell'individuo non solo nel senso, più ovvio, dell'acquisizione di determinate capacità, ma anche in quello dello sviluppo di determinati atteggiamenti. Il suo scopo è, dunque, 'mostrare sia la loro

natura specifica, sia la loro costante interazione' (*ivi*, 14).

Nella sua ricostruzione genealogica delle tecniche che si sono affermate nella filosofia greco-romana dei primi due secoli dell'impero romano e quelle della spiritualità cristiana e dei principi monastici diffusisi nei secoli IV e V, Foucault approfondisce anche le tecniche di 'verbalizzazione' del sé, intese come pratiche di auto-svelamento, emerse nel corso del IV secolo. Si tratta dell'*exagoreusis*, ossia di tecniche che riprendono gli esercizi verbali tipici del rapporto tra discepolo e maestro/insegnate delle scuole filosofiche pagane, applicandovi, tuttavia, due fondamentali principi della spiritualità cristiana: l'obbedienza e la contemplazione.

L'esame di sé proposto da questa tecnologia di origine orientale, dominata dall'obbedienza e dalla contemplazione, è diretto molto più ai pensieri che non alle azioni [...] consiste dunque nel tentativo di immobilizzare la coscienza, di eliminare quei movimenti dello spirito, che distolgono da Dio. Ciò significa che, per ogni pensiero che ci si presenta alla coscienza, dobbiamo verificare quali rapporti intrattenga con l'azione, la verità e la realtà, per vedere se in esso sia contenuto qualcosa che può mettere in agitazione il nostro spirito, provocare il desiderio, allontanarci così da Dio (Foucault 1992, 44).

Nell'*exagoreusis*, verbalizzando di continuo i propri pensieri per obbedire al proprio maestro, si attua sempre una rinuncia a sé stessi e alla propria volontà, rifacendosi al modello del martirio nel quale il peccatore deve 'uccidere sé stesso' attraverso la macerazione ascetica. Il tema dell'autorinuncia è, quindi, fondamentale: l'intreccio tra svelamento di sé, drammatizzato o verbale, e rinuncia di sé stessi attraversa, infatti, tutta la storia del cristianesimo. L'ipotesi del filosofo francese è che le pratiche di verbalizzazione del sé siano divenute sempre più importanti, soprattutto a partire dal Settecento, quando le cosiddette scienze umane hanno recuperato tali tecniche per inserirle, però, in un differente contesto: 'Non già quello dell'autorinuncia ma quello, positivo, della costruzione di un nuovo sé e si tratta di una lettura decisiva' (*ivi*, 47). Le pratiche contemporanee di verbalizzazione del sé possono, dunque, essere interpretate come delle tecniche centrali di quell'arte del sé, che si traduce nella possibilità di esplorare l'estetica dell'esistenza, interpretando criticamente il governo degli altri e il governo di sé.

Da un lato, ogni forma di verbalizzazione del sé implica un procedimento di oggettivazione e assoggettamento, attraverso la comparsa di una nuova modalità di potere nella quale ogni soggetto riceve come proprio status la propria individualità e nella quale egli viene vincolato ai tratti, alle dimensioni, alle distanze, ai 'segni', che lo caratterizzano e che fanno di lui un caso unico. Dall'altro, l'atto di narrare il sé, inteso come una forma di ascetismo, può consentire ai soggetti di riflettere sul proprio operato e sulle proprie percezioni, e di compiere operazioni sui propri pensieri e sulla propria anima, creando spazi di resistenza e libertà per la costruzione di un nuovo sé.

Tornando, così, ai quattro tipi di tecnologie individuati da Foucault, è possibile affermare che ogni intervista, intesa come iscrizione narrativa, è il pro-

dotto dell'interrelazione tra *tecnologie del potere*, che regolano la condotta degli individui e li assoggettano a determinati scopi o domini esterni, dando luogo a un'oggettivazione del soggetto, e *tecnologie del sé* che, come si è visto, aprono spazi inediti di libertà nei quali il sé può essere ri-narrato e ricostruito ai margini dei discorsi egemoni. Da un lato, le interviste nascono in un contesto specifico all'interno del quale sono 'saturate' dalle relazioni di potere/sapere che vi agiscono, e che le rendono un insieme polifonico e mutevole di discorsi e relazioni di potere, dall'altro, possono sempre però trasformarsi in 'luoghi' di resistenza.

2.3.1 *Le tecnologie del sé femminile*

Ritornando a una concettualizzazione del sé come auto-rappresentazione, al già 'pericoloso' incontro tra interviste intese come iscrizioni narrative e tecnologie del sé foucaultiane, appare necessario infine addivenire ad una concettualizzazione del soggetto che tenga anche conto della dimensione di genere inteso, a sua volta, come tecnologia. Pur decostruendo una concezione modernista del Soggetto Universale inteso come un'ibrida creatura generata dal pensiero, un universale fantastico prodotto dalla mente, che si dichiara però il solo dicibile dal discorso vero (Cavarero 2009), smascherandone la storicità e la situazionalità discorsiva, nella sua genealogia delle tecniche adottate dall'individuo per agire su sé stesso, secondo alcune letture (de Lauretis 1987; Butler 1990; Braidotti 1994), il sé teorizzato da Foucault resterebbe comunque neutro ed asessuato⁵³.

Il suo lavoro sui processi di soggettivazione rappresenta uno spunto indubbiamente interessante per gli approcci femministi⁵⁴, come osserva Tamboukou.

Subject in Foucault's thought is socially constructed in discursive practices, but, at the same time, able to reflect upon these very discursive relation that constitute it, capable of resistance and able to choose from the options produced out of the clash between contradictory subject positions and practices' (Tamboukou 2003, 24).

⁵³ Nonostante, in *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Foucault faccia riferimento all' 'opposition to the power of men over women' as an example of a series of antiauthority struggles' (Foucault 1982, 211) e in *Storia della sessualità* (1978-1984) abbia approfondito il tema del controllo sul corpo delle donne attraverso la sua sessualizzazione, patologizzazione e incarcerazione all'interno della famiglia intesa come istituzione disciplinare, non si è mai occupato delle questioni di genere in maniera specifica. Probabilmente, ciò è dovuto al suo rifiuto per ogni forma di essenzialismo. In 'The Confession of the Flesh' riconosce, infatti, come principale merito del movimento femminista la capacità di proporsi come momento di desessualizzazione: 'The real strenght of women's movement is not that of having laid claim to the specificity of their sexuality and the rights pertaining to it, but they have actually departed from the discourse conducted within the apparatuses of sexuality, I find it creative and interesting because it is a veritable moment of desexualisation' (Foucault 1980b, 212).

⁵⁴ Diamond e Quinby, ad esempio, hanno individuato, oltre alla teorizzazione del soggetto, altri quattro punti di convergenza tra la teoria foucaultiana e il femminismo. Essi sono: 1) la teoria del discorso, 2) l'attenzione al corpo; 3) la messa in discussione delle concezioni universaliste attraverso una metodologia orientata alla micro-analisi, che dedica attenzione a tutto ciò che è personale, individuale e intimo; 4) la resistenza come il nodo concettuale trasversale, che collega tutti i precedenti punti (Diamond e Quinby 1988).

Ciononostante, sembra possibile ipotizzare che il filosofo francese non abbia apertamente problematizzato, almeno parlando della contemporaneità, i modi attraverso i quali le tecnologie del sé agiscono, costruendo in maniera diversa le soggettività maschili e femminili. Le tecnologie del sé intese come relazioni che i soggetti intrattengono con sé stessi, esprimono invece sempre un'identità di genere. Ogni narrazione, concettualizzata come pratica di verbalizzazione, comporta sempre un posizionamento dell'io narrante all'interno di categorizzazioni che le pratiche discorsive, le narrative e le resistenze alle pratiche della cultura di riferimento rendono disponibili. L'io narrato nel corso dell'intervista, interpretata come auto-narrazione, è sempre sessuato e l'ordine discorsivo nel quale è inserito opera un esercizio definitorio che produce una nominazione, altrettanto sessuata, del suo *che cosa* (Cavarero 2009).

Partendo da tali premesse e con l'intento di ampliare le riflessioni sul soggetto formulate da Foucault, de Lauretis prova a introdurre il genere, inteso come possibilità di ripensare da un punto di vista epistemologico le relazioni che legano la soggettività alla società. Il soggetto costruito attraverso il genere, infatti:

[i]s not constituted by sexual difference alone, but rather across languages and cultural representations; is en-gendered in the experiencing of race and class, as well as sexual relations; is not unified but rather multiple, and not so much divided as contradicted (de Lauretis 1987, 2).

Partendo dalla concettualizzazione foucaultiana del sesso come tecnologia, de Lauretis evidenzia come Foucault non abbia sufficientemente problematizzato i modi attraverso i quali tale tecnologia agisce, costruendo in maniera diversa le soggettività maschili e femminili:

To think of gender as the product and the process of a number of social technologies, of technosocial or bio-medical apparatus, is to have already gone beyond Foucault, for his critical understanding of the technology of sex did not take into account its differential solicitation of male and female subjects, and by ignoring the conflicting investments of men and women in the discourses and practices of sexuality, Foucault's theory in fact, excludes, though it does not preclude, the consideration of gender (*ivi*, 3).

In risposta si ripropone di concettualizzare il genere come una forma di rappresentazione e auto-rappresentazione, costruita attraverso diverse tecnologie sociali, relazioni di potere, discorsi, epistemologie, e pratiche quotidiane. La nozione foucaultiana di sesso non sembra, infatti, in grado di cogliere la complessità dei processi attraverso i quali il genere è costruito e introiettato come tecnologia. Il suo progetto prevede, al contrario, di abbracciare tale complessità partendo da quattro assunti:

1) Gender is (a) representation – which is not to say that it does not have concrete

- or real implications, both social and subjective, for the material life of individuals.
- 2) The representation of gender is its construction – and in the simplest sense can be said that all of Western Art and high culture is the engraving of the history of that construction.
 - 3) The construction of gender goes on a busily today as it did in earlier times, say the Victorian era. And it goes on not only where one might expect to it – in the media, the private and public schools, the courts, the family, the nuclear or extended or single-parented – in short what Louis Althusser has called “the ideological state apparatus”. The construction of gender also goes on, if less obviously, in the academy in the intellectual community, in avant-garde artistic practices and radical theory, even, and indeed especially, in feminism.
 - 4) Paradoxically, therefore, the construction of gender is also affected by its deconstruction; that is to say, by any discourse, feminist or otherwise, that would discard it as ideological misrepresentation. For gender, like the real, is not only the effect of representation but also its excess what remains outside discourse as a potential trauma and which can rupture, or destabilize, if not contained, any representation (*ibidem*).

La costruzione del genere deve quindi essere interpretata come il prodotto e il processo di rappresentazione e auto-rappresentazione. Di conseguenza, non soltanto le rappresentazioni di genere sono costruite dalle tecnologie esistenti, ma vengono anche introiettate dai soggetti ai quali tali tecnologie sono orientate⁵⁵. Questo passaggio, come si vedrà a breve, è molto significativo perché si ricollega alla possibilità di interpretare le pratiche di auto-narrazione del sé come tecnologie.

L'accento posto sul ruolo dell'auto-rappresentazione nei processi di costruzione del genere permette anche di riprendere una concezione ‘positiva’ del potere, inteso come motore che spinge gli individui a posizionarsi nelle configurazioni discorsive disponibili in un determinato contesto. Così de Lauretis si ricollega ad una concezione foucaultiana del soggetto letto come entità multipla e mutevole che si sviluppa all'interno delle condizioni sociali e culturali che provano a controllarlo e dominarlo, ma che al livello dell'auto-rappresentazione, quindi delle tecnologie del sé, può ritagliarsi spazi di libertà:

The construction of gender goes on today through the various technologies of gender and institutional discourses with power to control the field of social meaning and thus produce, promote and ‘implant’ representations of gender. But the terms of a different construction of gender also exists, in the margins of hegemonic discourses, Posed from outside the heterosexual social contract, and inscribed in micropolitical practices, these terms can also have a part in the construction of gender, and their effects are rather at the ‘local’ level of resistances, in subjectivity and self-representation (*ivi*, 26).

⁵⁵ A tal proposito, riprende il concetto di ‘interpellazione’ elaborato sempre da Althusser per indicare il processo di accettazione e assorbimento a livello soggettivo, delle rappresentazioni sociali, che circolano in un determinato contesto (de Lauretis 1987).

La ri-costruzione del genere diventa dunque uno degli atti portanti del soggetto di conoscenza contro le pretese della cultura patriarcale di farsi portavoce unico di un pensiero originariamente neutro. Una concezione che parte dal presupposto che esista una profonda interconnessione tra l'aspetto simbolico e materiale, cioè che l'«oppressione» della donna non debba essere associata esclusivamente a fattori socio-economici ma alla strutturazione stessa del soggetto-donna, alla dimensione dell'inconscio, al problema dell'immaginario, delle identificazioni simboliche e del linguaggio. Per de Lauretis, anzi, l'attenzione va posta soprattutto su questi aspetti, poiché costituiscono il frutto delle strategie e dei rapporti di potere che presiedono alla formazione del soggetto. L'obiettivo della «lotta» non può essere, dunque, l'ingresso in un linguaggio che non è mai appartenuto alle donne e che, al contrario, proprio grazie alla loro soppressione simbolica, è stato costituito. Serve, invece, ripensarlo per metterlo in discussione, come scrive Braidotti.

La squalifica simbolica è coestensiva dell'oppressione materiale, socio-economica delle donne reali. La radicalità di questa posizione consiste proprio nel rifiutare di separare il simbolico, dal materiale, indicando così che il sacrificio del soggetto femminile si confonde con gli stessi fondamenti del vincolo omosociale e dell'ordine culturale (Braidotti 1994, 92).

Per questo motivo, ripensare il soggetto femminile è un'operazione che deve riguardare sia il livello epistemologico, che quello politico. In particolare, affermare, come fa de Lauretis, che è la natura sociale del genere a influenzarne il processo di costruzione al livello soggettivo, apre delle possibilità di agency e di auto-determinazione specialmente sul piano delle micropolitiche e delle pratiche quotidiane.

To assert that the social representation of gender affects its subjective construction and that vice versa, the subjective representation of gender – or self-representation – affects its social construction, leaves open a possibility of agency and self-determination at the subjective and even individual level of micropolitical and everyday practices (de Lauretis 1987, 9).

Riprendendo, infine, la prospettiva teorica adottata da Tamboukou (2003) per «leggere» i processi di formazione del sé femminile attraverso le autobiografie di alcune donne appartenenti al campo dell'*education* nell'Inghilterra di fine secolo, si proverà a collegare quanto detto sinora, immaginando di completare la nostra mappa «fluida», formata da diversi punti tra loro interconnessi, che sono: l'intervista come *iscrizione narrativa*, le narrazioni come *tecnologie del sé*, il genere come insieme delle *tecnologie di genere*. Si proverà a dare una forma, seppur transitoria, a tale mappa facendo convergere i punti che per adesso la compongono, intorno ad una concettualizzazione delle pratiche di narrazione del sé derivanti dalle interviste, già interpretate come tecnologie del sé, come forme di *auto-rappresentazione del sé femminile*.

Se il sé che viene costruito nel corso della narrazione è sempre sessuato, ogni pratica di auto-narrazione deve necessariamente contenere la dimensione dell'auto-rappresentazione di genere.

The term self-narrative describes those elements of self-representation which mark a location of the self in the text, where self-invention, self-discovery, and self-representation emerge within the technologies of narration – namely those legalistic, literary, social and ecclesiastical discourses of through and identity through which the subject of narrative is produced. Self-narrative as a description of self-representation and is concerned with interruptions and eruptions, with resistance and contradictions as strategies of self-representation (Gilmore 1994, 42).

La costituzione del sé attraverso la narrazione è sempre possibile entro dei limiti discorsivi, che danno un senso al termine 'donna', così come alle altre forme di posizionamento che l'io narrante è in grado di assumere. Ogni auto-narrazione è, dunque, rappresentazione e auto-rappresentazione (*tecnologie della narrazione*) e permette al sé di emergere negli interstizi e nei margini dei discorsi egemoni, rivelando dei 'momenti dell'essere' temporaneamente cristallizzati nelle forme narrative 'possibili', o volontariamente 'messe a tacere', in un determinato contesto.

Narratives are therefore taken as discursive events that express only a limited set of lines of thought interwoven around *moments of being* temporarily crystallized into narrative forms. These actualised narratives, however, create condition of possibility for more stories to emerge. Moreover, what is not actualized or expressed in a narrative form, the virtual, the silenced, the non-said, still inheres in what has been said, expressed and articulated, creating within the narrative itself a depository of forces that can take it elsewhere, divert it from its initial aim or meaning, create bifurcations, sudden and unexpected changes, discontinuities and ruptures in the sequential structure (Tamboukou 2008, 4).

2.4 Il disordine del discorso: appunti di metodo

Ne *L'ordine del discorso* (1972) il discorso, per Foucault, assume una sua materiale realtà, è di natura transitoria ma non se ne può predire la durata, è pervaso da poteri e pericoli che non si possono cogliere istintivamente. La tesi di Foucault rende espliciti i meccanismi di controllo, selezione, organizzazione e distribuzione della produzione del discorso. Questo avviene tramite certe procedure e meccanismi che depotenziano la materialità del discorso. Tra le procedure di esclusione la prima è quella dell'interdetto. Tabù rituali, diritto di parlare, o meno di qualcosa, esclusività di esporre un argomento: sono questi i tipi d'interdetto che rendono il discorso non accessibile a chiunque ed ovunque. Questo perché il discorso non è solo manifestazione (o negazione) di un desiderio, ma è elemento di lotta nel gioco di forze contrapposte, ovvero nelle dinamiche del potere. Com'è stato più volte ribadito, il discorso è esso stesso un potere. In questo caso, parlare di 'disordine' del

discorso, dopo essersi soffermati sulle dinamiche di potere che limitano le modalità di formazione del sé inteso come rappresentazione, significa voler invece porre l'accento sulla dimensione creativa, eccentrica e disordinata che pure è in esso insita. Al paradosso potere/libertà di cui si è parlato nel precedente paragrafo, è possibile dunque affiancare anche quello che rende ordine e disordine, indissolubilmente e contraddittoriamente legati.

Come accennato nel paragrafo dedicato a ricostruire le prospettive teoriche che dominano il dibattito sulla ricerca narrativa, lo strutturalismo russo, il poststrutturalismo francese, il postmodernismo, la psicanalisi lacaniana e il decostruttivismo sono approcci diversi ma accomunati dall'interesse per la fluidità, le contraddizioni e appunto il 'disordine' contenuto nelle narrazioni, per i loro significati sia consci, che inconsci e per le relazioni di potere che limitano il repertorio dal quale è possibile scegliere le storie considerate accettabili. Tali prospettive affermano l'esistenza di un soggetto multiplo, frammentato che partecipa attivamente alla produzione e comprensione delle narrazioni, ma non come il soggetto agente tanto caro agli approcci umanisti, limitato dal suo ruolo di narratore e ascoltatore unitario, bensì come lo *storyteller* interessato alle formazioni sociali che plasmano le strutture del linguaggio e la soggettività.

In particolare, il post-strutturalismo arriva a 'spazzare via' lo strutturalismo, dopo aver scoperto che le strutture del linguaggio non possono più essere 'trovate' all'interno del testo, ma soltanto essere 'create', grazie all'intervento di chi legge il testo, incluso l'autore. Tale scoperta ha come conseguenza l'abbandono dell'idea che esistano alcune strutture universali del linguaggio, o della mente, e l'accettazione dell'esistenza di un repertorio comune di strategie testuali, riconoscibili sia dall'autore, che dal lettore. Ciò si traduce nella scelta di tecniche 'fluide', frammentarie o, comunque, non standardizzate: 'as there is no one true deep structure to be discovered, various techniques can be applied to structure a text and therefore permits its novel reading' (Czarniawska 2004, 88).

Riassumendo quanto detto sinora, dunque, la riflessione è inizialmente partita da un'interpretazione delle interviste come *iscrizioni narrative*, per poi spostarsi sulla natura discorsivamente situata delle narrazioni individuali, attraverso una loro concettualizzazione come *tecnologie del sé*. In seguito, partendo dal presupposto che queste ultime agiscano in maniera differente sulle soggettività maschili e femminili, è stata proposta una lettura delle pratiche di narrazione del sé come forme di auto-rappresentazione del sé femminile (*tecnologie del sé femminile*). Per collegare l'ultimo punto che costituisce l'unità figurale, seppur temporanea, della mappa teorica e concettuale che sarà utilizzata nei seguenti capitoli, saranno descritte qui di seguito le strategie analitiche adottate per leggere le interviste raccolte nel corso della ricerca.

Queste ultime si ispirano ai principi della decostruzione⁵⁶, come rielaborati da Martin, nel suo articolo *Deconstructing organisational taboos* (1990)⁵⁷. Tali strategie hanno rappresentato soltanto la base di partenza per la successiva elaborazione della procedura di analisi delle interviste, adottata nel corso della ricerca e che, lungi da volersi porre come una metodologia di analisi del materiale narrativo chiusa, o definitiva, intende al contrario rappresentare, come si è visto, una mappa ‘fluida’, composta da fasi frammentarie, che possono essere continuamente arricchite. Le ‘mosse’ individuate dall’autrice per decostruire (e ricostruire) un testo da una prospettiva femminista sono:

1. *Dismantling a dichotomies*: mostrare come le dicotomie su cui il testo è costruito siano soltanto delle false distinzioni (privato/pubblico; natura/cultura ecc...);
2. *Examining silences*: prestare attenzione al ‘non-detto’ e a ciò che viene omesso;
3. *Attending to disruptions and contradictions*: analizzare i passaggi del testo in cui emergono contraddizioni o incoerenze;
4. *Focus on the element which is most alien or peculiar in the text*: individuare l’elemento più ‘estraneo’, o peculiare, all’interno del testo;
5. *Interpreting metaphors as a rich source of multiple meanings*: interpretare le metafore come fonti di significati multipli;
6. *Analysing double entendres*: analizzare i doppi sensi che potrebbero veicolare un sotto-testo inconscio, spesso di natura sessuale;
7. *Reconstructing the text*: ricostruire il testo da una prospettiva diversa, attraverso la sostituzione di molteplici elementi (rielaborato da Martin 1990, 355).

Adottando tali strategie come uno strumento che mi ha aiutato nella lettura ermeneutica del materiale empirico, da un punto di vista metodologico, con l’obiettivo di esplorare il livello della *governance in/attraverso il lavoro accademico* (livello micro dei processi di *soggettivazione* e delle forme di resistenza), in due contesti plasmatis da configurazioni discorsive molto diverse – l’Inghilterra e l’Italia - sono state raccolte 24 narrazioni di donne leader appartenenti a diversi settori disciplinari, che ricoprono – o hanno ricoperto – ruoli di *middle managers* (direttore di dipartimento, preside delle ex facoltà, o *head of school/department*). In particolare, 12 donne intervistate appar-

⁵⁶ Si ricorda che Derrida utilizza per la prima volta il termine ‘decostruzione’ nella seconda edizione di *De grammatologie*, Éditions de Minuit, Paris 1967 trad. it. di R. Balzarotti, F. Bonicalzi, G. Contri, G. Dalmasco, A.C. Loaldi, *Della grammatologia*, Jaca Book, Como 2006.

⁵⁷ In un articolo intitolato ‘*Deconstructing organisational taboos*’ (1990), l’autrice, dopo aver partecipato a una conferenza sponsorizzata da una delle più prestigiose università americane e dedicata ai modi in cui gli individui e le imprese possono contribuire a risolvere i problemi sociali, ha raccolto la storia raccontata in quell’occasione dal CEO di una famosa multinazionale. Successivamente, anziché provare a ‘leggere’ il testo attraverso l’individuazione di connessioni spaziali e temporali, ha deciso di costruire e ricostruire tale ‘storia’ da una prospettiva femminista.

tengono all'Università di Napoli, Federico II – e altre 12 lavorano, invece, nell'università inglese⁵⁸. Le narrazioni, raccolte attraverso lo strumento dell'*intervista narrativa discorsiva* (Cardano 2011) e interpretate come *narrative* specifiche, o, per riprendere Czarniawska (2004), delle *narratives of interviews*, ossia delle iscrizioni di un precedente contesto interattivo, sono state tutte registrate e successivamente trascritte e le trascrizioni – considerate appunto come una particolare forma di testo scritto, come 'narrazioni di interviste' – sono state poi interpretate prendendo spunto, e integrando con alcuni elementi tratti dall'analisi letterale e retorica (Riessman 1993; Czarniawska 2004), le strategie analitiche di Martin (1990), sopra descritte.

Più nello specifico, il lavoro analitico è iniziato con una lettura attenta delle interviste raccolte per cercare di acquisire un'idea generale del materiale a disposizione. Dopo una seconda lettura, si è provato a individuare le *dicotomie* su cui molte delle narrazioni raccolte sono costruite e che possono essere definite trasversali, sia rispetto ai temi ricorrenti successivamente individuati, sia rispetto ai due contesti presi in esame. In seguito, si è provato a rintracciare i *temi ricorrenti*, sottolineando e prendendo degli appunti accanto alle sequenze di testo in cui è sembrato che essi emergessero in maniera più esplicita. Tali sequenze sono poi state copiate in un file separato, evidenziandone i passaggi più significativi, da utilizzare poi nella fase di restituzione dei risultati. Partendo dai temi ricorrenti individuati, si è tentato inoltre di individuare dei *miti* sul genere e sulla leadership e, infine, delle *metafore* con cui nelle interviste raccolte sono descritte le donne 'di potere'. Infine, la lettura delle dicotomie, dei temi, dei miti e delle metafore emersi dal materiale a disposizione è stata 'ri-narrata' e 'ri-contestualizzata' (Rorty 1991), provando a lasciare più spazio possibile ai testi delle interviste (Fassari 2009) senza dimenticare, tuttavia, di svelare i presupposti contestuali, teorici, epistemologici e personali del ricercatore, i passi indietro, gli errori, le contingenze che hanno caratterizzato le fasi della ricerca⁵⁹. Per questo motivo, nei due capitoli di analisi delle narrazioni saranno presenti brani talvolta anche molto lunghi, una scelta che risponde alla volontà deliberata di non confinare il flusso del racconto e anzi di trasformarlo in uno spazio di libertà co-costruito, pur provando a prendere talvolta le distanze da tale flusso, per osservare riflessivamente le pratiche scientifiche adottate⁶⁰.

⁵⁸ Le donne intervistate in entrambi i contesti della ricerca sono state selezionate attraverso un campionamento di tipo teorico (Silverman 1993, 2001). In particolare, nel contesto inglese, si è preferito adottare un campionamento a catena, a causa delle difficoltà riscontrate nel contattare le donne leader.

⁵⁹ È quella che Bourdieu chiama 'vigilanza epistemologica' (Bourdieu 2001).

⁶⁰ Come scrive Bovone: 'Occorre ogni tanto fermarsi, prendere le distanze dal flusso della ricerca, osservare riflessivamente le proprie pratiche scientifiche e riferirle a corredo della ricerca vera e propria, a giustificazione del suo percorso (Bovone 2010, 23).

3. Tracciare i percorsi

Ogni verità è un percorso tracciato attraverso la realtà.

(Henri Bergson)

3.0 Premessa

Ogni forma di verbalizzazione del sé implica un procedimento di oggettivazione e assoggettamento, attraverso la comparsa di una nuova modalità di potere nella quale ogni soggetto riceve la propria individualità e viene vincolato ai tratti, alle dimensioni, alle distanze, ai ‘segni’ che lo caratterizzano e che fanno di lui un caso unico. D’altro canto, l’atto di narrare il sé può consentire ai soggetti di riflettere sul proprio operato e sulle proprie percezioni, e di compiere operazioni sui propri pensieri e sulla propria anima, creando spazi di resistenza e libertà per la costruzione di un nuovo sé. Sottolineare tale ‘paradosso’, significa ribadire che le narrazioni individuali sono sempre in relazione con l’ordine sociale, il che permette di andare oltre il resoconto individualistico delle costruzioni narrative per riflettere, nel nostro caso specifico, sulla *governance in/attraverso il lavoro accademico* (livello micro dei processi di soggettivazione e delle forme di resistenza) (Blackmore et al. 2010). Ciò implica l’analisi delle governamentalità che regolano i processi di formazione delle identità di alcune donne leader che ricoprono ruoli di *middle management* in due contesti plasmati da configurazioni discorsive diverse tra loro - il Regno Unito e l’Italia – ma pur sempre influenzate dal discorso managerialista⁶¹, come approfondito nel capitolo primo.

Per Foucault le forme della governamentalità neoliberale sembrano essere davvero penetrate nelle dimensioni più intime della vita dei soggetti. Così come la dimensione del potere è pervasiva, allo stesso modo la si intensifica nella saturazione dei campi di azione e delle azioni possibili nel campo della governamentalità neoliberale. Quest’ultima impone quindi da un lato la forte strutturazione del campo dell’azione tendenzialmente libera, e dall’altro un forte processo di nuova produzione di soggettività, sempre basata sull’antropologia dell’*homo oeconomicus*, ma calata nella dimensione competitiva e concorrenziale, che porta in essere una diffusione pervasiva del potere sui soggetti lungo tutto l’arco e gli ambiti della loro esistenza (Foucault 2010).

Partendo da tali premesse, l’analisi delle narrazioni raccolte si basa sul pre-

⁶¹ In *Nascita della biopolitica 1978-1979* (2010), Foucault, indirizzando per la prima volta la propria analisi direttamente al presente, definisce il neo-liberismo, da un lato, come la politica del ‘non governare troppo’, dall’altro, paradossalmente, come una forma di potere subdola e pervasiva: ‘Neoliberalism as a politics of not governing too much but which at the same time has been able to extend the economic form of the market to the entire social body and to generalise it inside the whole social system that, normally, does not pass through or is not authorised by the market’ (Foucault 2010, 248).

supposto che le università contribuiscano attivamente alla costruzione del genere (Leonard 2001) e che, in quanto organizzazioni ‘porose’ (Gherardi 1995), riflettano anche le rappresentazioni sociali di genere che circolano nei contesti istituzionali nei quali esse sono situate. L’obiettivo di questo capitolo sarà, dunque, provare a tracciare i percorsi di carriera delle donne intervistate, che si trovano a ‘agire’ la leadership e la loro femminilità, al livello specifico del *middle management*. Si proveranno, inoltre, a mettere in luce i ‘dilemmi’ e le strategie di conciliazione che esse si trovano, tuttora, a dover affrontare.

Pur con le dovute differenze tra i due contesti considerati, infatti, le loro parole sembrano riflettere l’immagine di un’università che le costringe non soltanto a dover conciliare lavoro e vita privata, mettendo in atto un’infinita serie di strategie di bilanciamento – terribilmente faticose sia da un punto di vista emotivo che psicologico – ma anche a dover apprendere le regole del gioco di una cultura istituzionale che riafferma vecchie forme di mascolinità e ri-tradizionalizza i ruoli di genere.

Il raggiungimento di posizioni di *middle management* è spesso descritto dalle donne intervistate come ‘accidentale’, anziché parte di una strategia di carriera pianificata (Rose 1998). Spesso nelle interviste la candidatura a ricoprire la carica di direttore di dipartimento - o di Head of Department - è ricordata come nata su suggerimento di colleghi e mai come risultato di una personale scelta, o strategia. Sembrerebbe che ammettere di ‘amare’ il successo sia ancora per molte donne, l’ammissione del ‘tradimento’ di quegli script di genere che definiscono come unica forma di femminilità accettabile quella legata alla sfera simbolica della maternità, stranamente proprio in un momento in cui molte donne leader non hanno figli (Reay e Ball 2000).

Partendo da una prospettiva che interpreta il processo di costruzione del genere come il prodotto dell’azione congiunta di varie *tecnologie* – relazioni di potere, discorsi istituzionali, epistemologie e pratiche quotidiane – (de Lauretis 1987)⁶², si ipotizzerà, dunque, che gli *shift* discorsivi che hanno trasformato l’università inglese e il ruolo dei *middle managers* in senso managerialista già dai primi anni Novanta e che solo recentemente – e in maniera contraddittoria – hanno invece attraversato quella italiana, producono una serie di nuove identità professionali fortemente *gendered*, *classed* e *raced*⁶³. Tali identità, discorsivamente prodotte al livello delle macro-politiche, sono poi riprodotte al livello delle micro-pratiche, arrivando a plasmare le identi-

⁶² In particolare, secondo Acker (1992), il genere è prodotto a livello organizzativo attraverso quattro tipi di processi: 1) la produzione della divisione di genere, ossia la caratteristica di genere delle occupazioni, della differenza salariale, gerarchica, di potere e di subordinazione; 2) la creazione di simboli, immagini e forme di consapevolezza che spiegano, giustificano o contestano la divisione di genere; 3) le interazioni fra individui nelle molteplici forme con cui si esplica il dominio e la subordinazione, si creano alleanze ed esclusioni; 4) il lavoro mentale e interiore degli individui nel momento in cui, consapevolmente, costruiscono la loro comprensione del modo in cui l’organizzazione struttura il lavoro e le rispettive opportunità (Acker 1992, 253).

⁶³ Nel caso dell’Italia, non sembra ancora avere senso parlare della formazione d’identità professionali *raced* a causa dell’esiguo numero di accademici che hanno un’origine etnica diversa da quella italiana.

tà, le forme di auto-rappresentazione di genere e a disciplinare, soprattutto attraverso le tecnologie della performance, i corpi e la sessualità femminili (Butler 1993).

Partendo da tale ipotesi, in questo capitolo si proverà a ri-narrare i percorsi talvolta accidentati che le donne leader intervistate hanno dovuto seguire, le contraddizioni e i dilemmi che spesso si sono trovate a dover negoziare, in contesti istituzionali e discorsivi differenti. In particolare, nel primo paragrafo saranno presentate sia le tappe fondamentali che sembrano aver segnato l'inizio del loro percorso all'interno dell'accademia, sia le figure significative (in particolare la *figura paterna*), alle quali molte di esse – soprattutto appartenenti al contesto italiano – hanno ricondotto la loro decisione di intraprendere la carriera accademica.

Sempre rispettando l'ordine con cui i temi sono comparsi all'interno delle narrazioni, sarà, inoltre, approfondito il tema della relazione con il *maestro* – a raccontare di *maestra* donna è soltanto una delle donne intervistate – che resta uno degli aspetti più emotivamente densi nelle narrazioni delle narrazioni raccolte nel contesto italiano. Nello stesso paragrafo saranno affrontati i temi dell'*affermazione soggettiva*, dell'*autonomia* come scelta iniziale e del rifiuto a priori dell'esperienza di seguire un maestro che sembrano, invece, essere più ricorrenti delle narrazioni raccolte nel contesto inglese.

Saranno poi descritti i problemi che molte delle donne intervistate, questa volta in entrambi i contesti, ancora incontrano quando provano a conciliare la dimensione pubblica e quella privata, le esigenze familiari e il lavoro. Molte delle narrazioni prendono, infatti, in considerazione i diversi aspetti di questa 'trasversalità' - ossia la necessità di 'combattere' in una pluralità di 'arene' - che purtroppo continua a pesare molto sull'organizzazione di vita delle donne che aspirano a far carriera, costringendole continuamente a mettere in atto *strategie di bilanciamento*, che vanno, tuttavia, ad accrescere quell'enorme carico di lavoro 'invisibile', che esse sono costrette a svolgere per realizzare le proprie aspirazioni professionali.

Nel quarto paragrafo saranno discusse le difficoltà connesse al *fit in*, cioè all'entrare in sintonia con la managerialità in modo tale da 'dissimulare' la differenza di genere, un'operazione che, da quanto emerso dalle narrazioni raccolte nel contesto inglese, sembra risultare ancora più difficile per le donne che appartengono a minoranze etniche. Insieme a tale tema, sarà approfondito quello dell'importanza che i *network maschili*, sia formali che informali, ricoprono all'interno delle istituzioni accademiche, soprattutto in determinate aree disciplinari. Molte delle donne intervistate concordano, infatti, sul ruolo decisivo che tali reti di relazioni, soprattutto di natura informale, giocano nella costruzione di quell'*hidden curriculum* (Morley 2013), che appare ancora l'unica risorsa su cui contare per riuscire appunto a *fit in*, a partecipare al 'gioco universitario', inteso come meccanismo di distribuzione di privilegi ed opportunità.

Infine, saranno descritte le pressioni alle quali sono continuamente sottoposte le *middle managers*, che cercano di rispondere agli imperativi di

un'istituzione come l'università che, in entrambi i contesti, aspira a diventare trasparente, attraverso il ricorso a nuove forme di controllo basate sull'*accountability*, la performance, l'efficienza, l'individualismo e la competitività. Dalle narrazioni raccolte, infatti, la performativity emerge come tema ricorrente e sembra agire sulle soggettività delle donne intervistate, provando a sottoporle a tre imperativi, tra loro strettamente connessi: 1) *doing well*, inteso come 'essere produttive', conformandosi al modello del 'publish or perish'; 2) *looking good*, inteso come 'apparire bene', per rientrare nei modi di esser donna considerati 'accettabili' all'interno dell'organizzazione; 3) *being nice*, ossia 'essere gradevoli', accettando di caricarsi di un lavoro emotivo sia di mantenimento delle relazioni all'interno dell'organizzazione, sia di disciplinamento delle proprie emozioni negative – rabbia, paura, stress, alienazione.

3.1 Scegliere l'università

Pur tenendo conto delle differenze che le caratterizzano, sia l'università italiana che quella inglese restano, per certi versi, le roccaforti di una gerarchia intellettuale tradizionalmente formata da uomini e da sempre impegnata, specialmente in alcune aree disciplinari (Morley 1999), a impedire alle donne l'accesso ai ruoli di leadership e a promuovere l'immagine di un 'accademico ideale' che corrisponde a quello, che Thornton definisce 'Benchmark Man': 'the normative masculinist standard which favours those who are white, heterosexual, able-bodied, middle class, not elderly, espouse of a right-of-centre politics and a nominal mainstream religion, if any (Thornton 2013, 1). Le donne che si trovano, dunque, ad affrontare l'avventura di ricoprire ruoli apicali, si sentono spesso delle 'intruse' (McIntosh 1985) rispetto a un mondo maschile, che continua a posizionarle come l' 'altro' organizzativo e, costrette a gestire tale 'alterità' (Acker 2012), possono arrivare a sperimentare un profondo senso di solitudine ed isolamento.

Come mai allora decidono lo stesso di percorrere questa strada impervia? Quali sono le tappe che caratterizzano i loro percorsi di carriera e quali le contraddizioni e i dilemmi che si trovano a dover negoziare in contesti istituzionali così diversi? L'obiettivo di questo paragrafo è rispondere a tali interrogativi provando a mettere in luce come la scelta di accedere a determinati ruoli di leadership all'interno di due modelli universitari strutturalmente lontani, ma discorsivamente sempre più vicini, possa generare il graduale allontanamento dal lavoro accademico tradizionalmente inteso (quello basato cioè su ricerca e didattica), che talvolta culmina in un senso di scissione tra ruolo e identità professionale, oppure in forme di 'ingabbiamento identitario' (Morley 2013).

A livello globale, la *governance nelle università* sta subendo, come si è visto, profonde trasformazioni anche al livello del *middle managers*, ai quali sono affidati sempre più delicati compiti di trasmissione nei due sensi delle

istanze e delle decisioni. Così essi spesso si ritrovano sopraffatti dalle incombenze organizzative che confliggono con quelle tradizionali della didattica e della ricerca. Per Brennan, infatti, a prescindere dalle differenze nazionali, il *middle management* si trova nella posizione più 'scomoda' possibile, intrappolato tra i discorsi 'in guerra' di un'università che prova affannosamente a riposizionarsi sia a livello internazionale, che nazionale e locale (Brennan 2010).

Tentando di raccontare i percorsi talvolta accidentati che le donne leader intervistate hanno dovuto seguire è emersa – ciò esclusivamente dalle narrazioni raccolte nel contesto italiano – l'importanza attribuita alla *figura paterna* rispetto alla scelta di intraprendere la carriera accademica. In molti racconti, infatti, il discostarsi delle aspettative paterne rispetto ai tradizionali modelli di genere sembra aver contribuito in modo decisivo al dischiudersi di nuovi e più ampi orizzonti di possibilità.

A differenza delle donne intervistate nel contesto inglese, per la maggior parte quarantenni, le intervistate italiane sono nate quasi tutte tra la fine degli anni Quaranta e la prima metà degli anni Cinquanta. Così raccontano come, nell'Italia dell'epoca, le famiglie riponessero esclusivamente nei figli maschi le aspettative connesse alla realizzazione professionale ed economica. Come afferma D. (direttrice di dipartimento) a quell'epoca, infatti, per le donne 'era ancora più importante fare altre cose, come metter su famiglia, o sposarsi'. Ciononostante, lei è stata cresciuta con l'idea di dover essere autonoma, soprattutto da un punto di vista economico:

Attribuisco la scelta di entrare nell'accademia al fatto che ho avuto un padre straordinariamente intelligente e straordinariamente saggio che mi ha orientato molto in tal senso perché ci teneva... la cosa principale che mi continuava a dire sempre era questa cosa dell'indipendenza, dell'autonomia... principalmente economica, ovviamente... mi diceva: 'tu non devi essere mai nella condizione di doverti far comprare da qualcuno un paio di calze, devi essere autonoma', per cui questa cosa credo mi abbia molto orientato...era straordinariamente saggio perché nonostante io sia nata nel 1950, quindi in un'epoca in cui era ancora più importante fare altre cose, era più importante forse farsi una famiglia sposarsi ecc... quando ha capito però che io volevo fare altre cose non mi ha ostacolato anzi... mi ha molto sostenuto anche successivamente nelle le tappe principali della mia carriera.

Anche dal racconto di A. (direttrice di dipartimento) emerge che è stato suo padre a trasmetterle fin da piccolissima l'idea che le donne debbano realizzarsi attraverso una professione che riesca a renderle autonome. Nonostante le abbia impartito un'educazione rigidissima basata su un controllo che definisce addirittura 'feroce' rispetto alla sessualità, ha nei fatti messo in discussione i ruoli di genere dominanti:

Mio padre ha sempre considerato maschio e femmina uguali, ma da che punto di vista? Dal punto di vista che dovevano lavorare, entrambi...cioè lei non deve di-

menticare la guerra, la fame e il problema della sopravvivenza...venendo da famiglie di prestigio che erano state ricche...quindi mio padre diceva 'Voi non potete dipendere da nessuno, dovete costruirvi una professione che vi renda autonome'...su questo piano era avanzatissimo! Sul piano della sessualità invece era il guardiano della libertà delle figlie, ma un guardiano feroce!

C. (ex preside di facoltà)⁶⁴, invece, attribuisce la sua decisione di impegnarsi con tanta tenacia nello studio proprio a un forte senso di competizione con i fratelli maschi. L'elogio per lei più gradito, in quegli anni, era stato 'nonostante sia femmina, studia come un maschio', un elogio che fa emergere con straordinaria chiarezza quanto l'esigenza di affermazione abbia fin da subito assunto forti connotazioni di genere:

La condizione femminile... è stata una condizione che mi ha segnato fin da ragazzina, nel senso che ero la terza figlia, con due fratelli maschi molto bravi e ho sempre sentito questa emulazione, questa gara con questi fratelli e l'elogio per me più lusinghiero era per me sentirmi dire 'La terza, nonostante sia femmina, però studia come un maschio'... ero la piccolina, la femminuccia... quindi ho subito sentito l'esigenza di affermarmi con un grande amore per lo studio, un grande amore per la lettura, un grande amore per la scrittura originariamente.

Nel racconto di C., tale amore per la cultura, che l'ha poi accompagnata per tutta la vita, sembra esserle stato trasmesso da suo padre che, pur preoccupato che la figlia studiasse troppo, le faceva trovare tutte le sere un libro, o un articolo sul comodino:

Con mio padre ho avuto un rapporto molto dolce... papà aveva sofferto anche lui una vita di scelte un po' obbligate... però diciamo che in età matura gli è rinato un amore enorme per gli studi, per le lingue, ad esempio, si alzava di notte e sentiva la modulazione di frequenza, le radio straniere, se le faceva venire a casa in questa Salerno anni Cinquanta, molto provinciale all'epoca, e mi ha sempre fatto vivere nella preoccupazione che io studiassi troppo quindi, da un lato mi diceva, 'no tu devi uscire devi fare sport' e, dall'altro, mi faceva sempre trovare sul comodino, sulla scrivania un libro, un articolo di giornale quindi... credo che lui in questo fosse la persona che ha maggiormente condiviso questo mio diciamo amore per la cultura... quindi stranamente diciamo c'è stato questo ruolo un po' invertito di una mamma che era lei il personaggio forte e trainante e di un padre più fragile e debole che però condivideva con me queste sensibilità allo studio e letterarie e anche se non è riuscito poi a vedere dove sono arrivata è certamente quello che l'ha reso possibile, che mi ha aiutato a guardare oltre!

In molti casi, la figura paterna ha anche fatto da tramite con una cultura internazionale nella quale all'epoca molte famiglie appartenenti all'alta bor-

⁶⁴ È possibile ipotizzare che il fatto che alcune donne non ricoprano più un ruolo di leadership eserciti un'influenza sul modo di raccontare la loro esperienza professionale, anche qui limitando il repertorio delle storie considerate accettabili in una fase di vita nella quale sono probabilmente riuscite a prendere le distanze da quell'esperienza. Tale ipotesi potrebbe, tuttavia, essere approfondita soltanto adottando strumenti teorici e concettuali forse più prossimi alla psicologia, che alle scienze sociali.

ghesia professionale, vivevano immerse. Come racconta V. (direttrice di dipartimento), è stato proprio suo padre a trasmetterle quella cultura internazionale, che per tutto il resto della vita l'ha portata a identificare la Francia come patria elettiva:

Mio padre ha avuto un'importanza molto forte, perché lui era un dirigente e conosceva il francese, l'inglese e lo spagnolo ma a me prima che andassi a scuola ha insegnato a scrivere e leggere in napoletano: considerando il napoletano una lingua io la dovevo conoscere, una cosa per cui gli sono molto grata perché ho letto molto precocemente Di Giacomo, tutta una serie di cose che mi piacevano moltissimo. Quindi da ragazzina scrivevo poesie in napoletano, molte anche in italiano perché già avevo sviluppato questa passione per la scrittura... Il francese era naturalmente la lingua d'elezione e la Francia è stata, per tutta la vita, il mio paese d'elezione... grazie a mio padre nel mio bagaglio culturale è entrato subito e prepotentemente questo mio rapporto esclusivo con la Francia che mi sono poi portata... pensa che i miei genitori a casa quando non volevano che noi capissimo parlavano francese, l'inglese era la lingua diciamo che mio padre usava per lavoro ma che non esisteva nel nostro orizzonte all'epoca, io ti sto parlando degli anni Cinquanta, Sessanta!

Nel caso delle interviste raccolte nel contesto inglese, invece, il tema delle disposizioni familiari, mediate attraverso la figura paterna, non compare affatto. La maggior parte delle narrazioni raccolte in quel contesto sembra strutturarsi, fin dal principio, intorno al tema dell'*agency individuale*, come sarà approfondito nel successivo paragrafo. Per K. (Head of Department), ad esempio, la decisione di andare all'università, sfidando la propria famiglia e l'agghiacciante prospettiva di un matrimonio combinato, ha sempre rappresentato un motivo di orgoglio:

I am very driven, very ambitious! I was the first person in my family to go to university... and... I was very keen to go to university because at the time my parents were... my family they are very traditional and they want I had an arranged marriage... so for me one of the way to get out of that was to become educated... so I went to my local university, I took a master degree etc... I am proud of my choice, of my determination! My goal was to arrived where I am now and I have to say that it has been a struggle but finally I won and I have always been alone!

La determinazione, il 'riuscire a farcela con le proprie forze' sono temi che, in maniera non meno esplicita, caratterizzano anche il racconto di S. (Head of Department), una donna italiana, di quarantanove anni, che da undici lavora nell'università inglese:

Devo ammettere che sono sempre stata molto determinata nella vita... La scelta di iscrivermi a economia senza avere l'appoggio della mia famiglia... la carriera che ho fatto è stata unicamente il frutto delle mie forze, del mio non mettermi mai paura, forse di una forma d'incoscienza, che alla fine mi ha fatto fare quello che ho fatto... Lasciare un porto sicuro – cioè il posto di ricercatore a tempo indetermina-

to in Italia – ma immobile, per mettermi a navigare in mare aperto, cioè per venire in Inghilterra senza sapere manco io bene che cosa aspettarmi... Però direi che mi è andata proprio bene... Come si dice? 'Chi non rischia nulla, non fa nulla!'.

Partendo dal presupposto che ciascun intervistato reinterpreta in continuazione il proprio passato alla luce della prospettiva del presente, sia la rilevanza attribuita alla figura paterna, sia quella attribuita alla propria capacità individuale nell'orientare il proprio percorso di carriera, sono 'scelte narrative' che non soltanto le intervistate hanno 'modellato' nel processo di negoziazione tra intervistato e intervistatore, ma che sono anche posizionate rispetto al genere, la classe sociale, l'etnia, l'orientamento sessuale⁶⁵. Così non soltanto esiste sempre un repertorio limitato di storie al quale ciascuno può attingere per raccontare e raccontarsi, ma è proprio attraverso le storie che ciascuno sceglie di raccontare che è possibile individuare i diversi posizionamenti, soprattutto da un punto di vista sociale (Lawler 2002).

Come scrive Steedman, 'people interpret the past through the agency of social information, and social information is going to be, to some degree at least, contingent on their social positioning' (Steedman 1986). Per questo motivo, ad esempio, nel repertorio di storie possibili, a emergere dalle narrazioni delle intervistate italiane è il ruolo di primo piano che la cultura ha sempre occupato nelle loro famiglie, un valore che naturalmente – insieme a dei modelli di genere 'non tradizionali' – è socialmente stratificato e che sembra aver influito in modo decisivo sulla decisione di intraprendere una professione intellettuale e poco diffusa tra le donne appartenenti a quella generazione.

Il 'posizionamento sociale' di ogni storia emerge in modo altrettanto evidente attraverso il ruolo fondamentale che le donne intervistate attribuiscono ad alcune istituzioni educative nel processo di trasmissione dei modelli e delle aspettative professionali e di genere. Come racconta F. (direttrice di dipartimento), a tal proposito:

Quindi io sono stata al C., che erano suore francesi all'epoca, dall'asilo alla terza liceo, cosa che io considero...per alcuni motivi che le spiegherò una cosa molto utile nel senso che questo tipo di scuola era una scuola solo femminile ma formava le donne come se fossero le future classi dirigenti borghesi, quindi da questo punto di vista l'essere donna veniva fortemente rinforzato e l'essere 'donna che conta' qualunque campo, fosse anche la famiglia, ma non era la famiglia l'unica cosa che ci veniva rappresentata, ma la cultura sì! Ci insegnavano che il peccato peggiore era la superbia ma non la sessualità, un po' ce lo dicevano giusto perché ce lo dovevano dire ma non ci credevano troppo nemmeno loro!

In conclusione, se nelle narrazioni raccolte nel contesto inglese ad essere dominanti sono la scelta di intraprendere la carriera universitaria, il tema

⁶⁵ In primo luogo, infatti, ogni narrazione esprime un'identità di genere, poiché comporta anche il posizionare l'io narrante all'interno di categorizzazioni che le pratiche discorsive e narrative della cultura di riferimento rendono disponibili, tra cui in particolare la dicotomia maschile/femminile.

dell'agency individuale e quello del merito, in quelle raccolte nel contesto italiano al tema già poco 'agentico' della figura paterna, si collega quello legato ad un'altra figura maschile, a cui la maggior parte delle intervistate sembra attribuire un ruolo ancor più decisivo nella costruzione della propria identità personale e professionale: il maestro.

3.2 Le Università di Edipo e di Narciso

Accanto all'influenza dei modelli familiari e educativi sui percorsi di carriera, uno degli aspetti su cui è emersa una maggiore convergenza, la relazione con il proprio *maestro* – a raccontare di *maestra* donna è soltanto una delle donne intervistate italiane – rappresenta uno degli aspetti più emotivamente densi nelle narrazioni delle donne leader. Nelle interviste raccolte è possibile individuare una modalità di *mentorship* assimilabile alla figura del maestro-mentore classicamente intesa, al quale l'allieva affida non soltanto la propria crescita scientifica, ma anche l'apprendimento di alcuni codici e la capacità di muoversi all'interno del mondo accademico.

È possibile ipotizzare che in Italia, come sostiene Fassari (2009), il motivo per cui la relazione allievo(a)-maestro costituisce una caratteristica dell'università vada rintracciato in un'anomalia del sistema che vede l'allievo invisibile all'istituzione per il tempo della formazione e molto oltre – anomalia accentuata dalla scarsità di risorse e dallo stato di precarizzazione che ancora domina l'accademia. Soprattutto all'inizio della carriera, infatti, soprattutto nelle facoltà umanistiche, molti giovani e non, pur fornendo una serie di servizi agli studenti, alla didattica e alla ricerca, restano 'clandestini' per l'istituzione, nel senso che la loro presenza è riconosciuta soltanto dal maestro con cui lavorano. Per questo motivo, 'sia che si imiti il maestro, sia che lo si rifiuti, egli è colui/colei che fornisce l'*imprinting* del modo di fare ricerca e non solo' (ivi, 100).

Le descrizioni che le donne leader fanno dei propri maestri – per la maggior parte uomini – sono anzi narrate come uniche, esclusive e coinvolgenti, e le parole utilizzate per la loro descrizione appaiono spesso nostalgiche. Come nel caso di A. (direttrice di dipartimento) che rimpiange l'epoca dei 'grandi maestri', che ha avuto la fortuna di conoscere:

Devo tutto al mio maestro che era I... devo molto per la mia passione, oltre che alla mia storia, alla mia carriera, la mia passione per il sociale, usare gli strumenti di una clinica, del fondamento psicoanalitico per il sociale, quella era la sfida per me! Ero molto legata a lui che era un personaggio... ha scritto poco perché come diceva lui, aveva un cupio dissolvi, un uomo di grande spirito, grande cultura, grande intelligenza, di quelli che non ne nascono più... Era un personaggio straordinario insomma ho avuto la fortuna di conoscere un'epoca, un'epoca e dei maestri come non ne esistono più!

Come racconta C. (ex preside di facoltà) l'incontro con il maestro sembra

poter dare accesso a comprensioni inaspettate, aprire mondi intellettuali e universi di senso inediti:

Poi incontrai F. e tutto è cambiato! Era un personaggio diciamo intellettualmente fascinoso che mi reclutò per la sua rivista e quindi questo mi sembrò una cosa molto importante...per me era più importante di tutto il resto! Si leggeva le mie cose, voleva discutere con me questi filoni di ricerca e che mi hanno appunto accompagnato e anche un po' distolto da un percorso di studio canonico ma ne è decisamente valsa la pena! Mi propose anche (io già lavoravo in uno studio di progettazione) di provare due dottorati in due diverse facoltà e fu così che iniziai.

La relazione con il maestro, pur essendo talvolta difficile o ambivalente, influisce sempre sul modo di incarnare il ruolo e sulle qualità che poi saranno considerate fondamentali per diventare un 'buon' leader. Per D. (direttrice di dipartimento), ad esempio:

Devo dire, come maestri considero a parità S. e U., che mi ha insegnato pure delle cose... entrambi mi hanno insegnato delle cose... Poi io devo pari riconoscenza a N. a cui riconosco se non altro un'intelligenza e una capacità di visione che raramente si riesce a trovare! Queste sono le mie persone di riferimento diciamo... tutti avevano la capacità di guardare oltre i 20 cm di apertura alare dei gomiti... guardavano un po' oltre tutti e tre... questo è importante credo che quella sia la cosa che caratterizza chi lascia un segno e chi non lo lascia... Le persone che guardano in piccolo non possono lasciare proprio niente! Persone che hanno una visione... è importante... e io spero di essere diventata un pochino come loro, lo spero davvero!

Spesso il maestro è scelto perché, per l'allieva, presenta carattere di eccezionalità. Come scrive Fassari: 'Si tratta di un incontro fatale, in cui si scopre quella passione per quel campo di studio, per quel metodo, per quella sensibilità' (*ibidem*). Un incontro che può anche presentare dei tratti – seppur inconsci – di seduzione reciproca, come racconta T. (direttrice di dipartimento):

Appena laureata ho iniziato subito a collaborare con il professor C. e con la sua cattedra... Era un uomo straordinario, in pratica fu un colpo di fulmine! Nel tempo ha imparato a conoscermi bene, ad apprezzarmi, a stimarmi... Io gli sono sempre stata molto grata per la sua considerazione... Credo di aver vissuto una vera e propria fase d'innamoramento iniziale, intellettuale, s'intende... Lui è riuscito a trasmettermi quella passione che poi mi ha accompagnato per tutta la vita! Però ho sempre saputo di essere un po' la sua preferita, nel senso che, almeno è così che adesso mi racconto questa cosa, il colpo di fulmine fu reciproco anche perché in realtà credo che se è vero che ogni allievo incontra un solo maestro, è altrettanto vero che ogni maestro ha un unico, vero allievo.

Nel caso di V. (direttrice di dipartimento), invece, il maestro può trasformarsi, o almeno essere percepito, come un sostituto della figura paterna sul

quale la figlia-allieva proietta i caratteri ideali e autoritari di tale figura genitoriale:

Ho incontrato delle persone straordinarie perché ho lavorato in Israele per un anno nel 1979-'80 con una persona incredibile che era quella che ha scoperto tutta una serie di meccanismi fondamentali... ha avuto nomination per il Nobel... insomma è stata un'esperienza bellissima... Io avevo 30 andai lì lo conobbi e capii subito che sarebbe diventato il mio maestro... che poi all'epoca ormai era già piuttosto adulto e c'era questa figlia che aveva in America una nipote che lui non vedeva mai e lui per questo motivo mi portava a sentire i concerti, in questa sala dove fanno i concerti a Tel Aviv una cosa spettacolare, si faceva fare compagnia... mi aveva adottato, mi portava a fare un sacco di cose che senno' io non avrei mai visto se non... in una condizione diversa... In quel periodo era davvero la mia famiglia, il mio riferimento... Era un padre severo, senza dubbio, che io in qualche modo, anche dopo essere tornata in Italia, ho continuato ad idealizzare.

Questa centralità dell'*auctoritas* paterna sembra richiamare alla 'Scuola-Edipo', di cui parla Recalcati (2014) per fare riferimento a quella scuola in cui domina il complesso di Edipo e che si fonda sulla potenza della tradizione, sull'autorità del padre, sulla fedeltà al passato⁶⁶. Da quanto emerso dalle narrazioni raccolte nel contesto italiano, infatti, è possibile ipotizzare che le donne intervistate raccontino ancora di un'*Università-Edipo*, dominata da un discorso burocratico-professionale (Gewirtz e Ball 2000), nella quale il maestro si trova nel posto dell'autorità, in quanto sostituto del Padre e di una Legge fuori discussione (*ivi*, 20). L'allieva in quanto figlia deve essere, dunque, istruita ed educata come se fosse una cera da plasmare, e, a sua volta, trasferisce nel maestro la stessa forma di soggezione idealizzante che caratterizza il rapporto del bambino con i genitori. Questa forma di soggezione idealizzante, nelle interviste raccolte, sembra talvolta essere accompagnata da un forte sentimento di gelosia, che nel racconto di T. (direttrice di dipartimento) è anche connotato da un punto di vista di genere:

Con il professor P. ho sempre avuto un rapporto piuttosto frustrante... Io l'ho sempre ammirato moltissimo e ho sempre fatto di tutto per conquistarlo. Lui però aveva una preferenza davvero accentuata per i due maschi... Io venivo da una carriera universitaria molto brillante, ho cominciato a essere un po' più depressa per questo atteggiamento del professore davvero poco incoraggiante! Mi sentivo poco

⁶⁶Il 'complesso', in psicanalisi, è un organizzatore inconscio che orienta e dirige la vita dei soggetti, ma anche quella dei gruppi e delle istituzioni. Per quanto riguarda la scuola – ma certamente è un'analisi che si presta ad essere ampliata all'università – Recalcati isola tre complessi che fanno riferimento a tre grandi figure della mitologia: il complesso di Edipo, il complesso di Narciso e il complesso di Telemaco. Questi tre complessi possono essere letti sia diacronicamente, che sincronicamente. Diacronicamente: è esistita una scuola/università di Edipo, che si è dissolta sotto i colpi delle grandi contestazioni del '68 e del '77. In seguito, si è affermato il complesso di Narciso, che ha caratterizzato la scuola/università fino ai giorni nostri. Infine, è possibile pensare ad un'altra scuola/università in cui a orientare l'istituzione sarà il complesso di Telemaco. Sincronicamente: nella vita della scuola/università sono sempre, simultaneamente, presenti tutti e tre questi organizzatori (Recalcati 2014, 19).

apprezzata, solo in quanto femmina... 'Le signore' ci chiamava lui... Alludendo al fatto che non c'azzeccavamo proprio niente con il mondo della ricerca e del sapere...

È possibile, infine, osservare come, soprattutto nelle aree umanistiche, il raggiungimento dell'autonomia dal maestro sia un processo molto sofferto e come le narrazioni si addensino, molto spesso, intorno all'esperienza emotiva dell'identificazione e poi del distacco. Ritornando alle riflessioni di Recalcati, se per un verso l'Università-Edipo genera obbedienza senza critica, uniformità senza differenza, per l'altro verso innesca fatalmente moti di conflittualità, contestazioni, attriti tra maestri e allievi. Edipo, infatti, nel mito rappresenta anche la figura tragica del conflitto tra vecchia e nuova generazione: il padre non è solo temuto e rispettato, ma anche contrastato mortalmente. All'adorazione idealizzante corrisponde anche un voto inconscio di morte: 'Edipo è, infatti, l'eroe tragico del conflitto a morte con il padre poiché il padre, in quanto simbolo della Legge, è vissuto soltanto come un ostacolo alla realizzazione del desiderio' (Recalcati 2014, 22). Per molte delle donne intervistate, emergere ha significato 'uccidere il padre', ossia abbandonare il proprio mentore; soprattutto quando il confronto con lui è stato serrato e quotidiano, ciò ha significato una maggiore fatica verso l'individuazione. Come racconta V. (direttrice di dipartimento) a tal proposito:

Durante tutto il mio percorso avere un maestro è stato fondamentale, perché esiste un mondo al quale tu non potrai mai avere accesso se non attraverso qualcuno che ci sta già dentro, che già lo conosce, perché non lo puoi sapere prima che esiste. A un certo punto però sentii che doveva lasciarmi andare, era arrivato il momento di camminare sulle mie gambe... Dopo parecchi anni che lavoravo al suo fianco, tipo sette anni... venne una persona che mi disse che si era creata una nuova facoltà e io insomma il massimo che il mio maestro fece per me fu fare questa telefonata al preside di allora dicendo 'C'è questa persona molto brava... sono sicuro di fare un piacere io a te segnalando questa persona' e quindi mi disse che c'era questa opportunità... Ne fu geloso ne sono certa e io infatti mi sentii come se avessi tradito un fidanzato!

Sembra difficile, quindi, per l'allieva liberarsi del 'peso' di una relazione ingombrante e ancora più difficile per il maestro accettare l'autonomia scientifica, culturale ed anche emotiva dell'allieva (Fassari 2009). Ciononostante, il conflitto può essere generativo e non solo distruttivo. Non a caso, è proprio del conflitto che si nutre ogni processo di formazione. In alcuni casi, 'l'individuazione deriva proprio dal conflitto e dalla capacità di dire di no; il 'no' è sempre la salvaguardia di una spinta soggettiva (di contenuto o di stile) che può scontrarsi con le regole del gioco che, nell'accademia, sono e restano, in genere, tacite' (ivi, 105).

Più in generale però, nonostante le spinte individualizzanti, la relazione di *mentoring* continua ad essere descritta soprattutto utilizzando un linguaggio

che rimanda ad un rapporto di tipo paternalistico, basato su una forte dipendenza, che riflette quella struttura di potere ancora gerarchica ed edipica che predomina all'interno dell'accademia e che contribuisce a rafforzare i tradizionali regimi di genere (Darwin 2000). Come accennato precedentemente, l'«Università-Elettra», se così è possibile definirla, sembra invece emergere soltanto in una delle narrazioni raccolte nel contesto italiano. È soltanto A. (direttrice di dipartimento) a raccontare, infatti, del suo rapporto con una maestra donna e della dinamica di seduzione che può esservi sottesa:

Quando la vidi per la prima volta, pensai: 'Allora stando qua dentro si può anche essere una donna chic, brillante ed intelligente'... Era, dico era perché adesso ha una bella età, molto elegante... capelli corti, un look raffinatissimo, sempre chic anche nel relazionarsi agli altri... Apparentemente glaciale ma invece molto passionale, due occhi che le brillavano sempre... Invece le altre mi sembravano tutte squallidissime, pareva che lavorassero al comune... Lei mi diede una speranza... Mi dimostrò che si poteva essere donna, bella ed elegante ma rigorosissima da un punto di vista scientifico ed intellettuale! L'unico specchio attendibile, diciamo, è sempre stata lei e per me è ancora adesso fondamentale l'opinione ha avuto e conserva di me, di ciò che faccio... Mi ricordo ancora le prime correzioni di bozze che feci insieme a lei... Mille volte a cambiare, correggere, modificare... Mi ha insegnato un rigore, un metodo che mi sono portata poi per il resto della vita!

In nessuna delle interviste raccolte nel contesto italiano l'autonomia come scelta iniziale, o il rifiuto a priori dell'esperienza di seguire un maestro, sono considerati invece vincolanti per la propria affermazione soggettiva. Nelle narrazioni raccolte nel contesto inglese, al contrario, la totale assenza del tema della relazione con il maestro, interpretata quasi come «mito fondativo» della propria carriera, si accompagna ad un culto individualistico del principio di prestazione e alla scomparsa della differenziazione simbolica dei ruoli. In tal senso, l'università che raccontano le donne inglesi sembra presentare alcune interessanti analogie con la *Scuola/Università-Narciso* di cui parla Recalcati (2014). Per l'autore, quest'ultima si caratterizza per la scomparsa della connotazione solidamente gerarchica che caratterizza l'Università-Edipo e l'affermazione di un'orizzontalità liquida che, annullando il conflitto tra le generazioni, fa prevalere un Ideale di prestazione che accomuna tutti, indifferentemente. Nell'Università-Narciso, dominata dal discorso managerialista (Serpieri 2008), il maestro/maestra non svolge più un ruolo determinante, poiché viene elusa la dimensione simbolica della differenza generazionale: «La figura di Narciso è infatti la figura che esige l'abolizione dell'ostacolo, del limite, persino della storia; la formazione si riduce al potenziamento del principio di prestazione, che deve poter preparare i figli alla gara implacabile della vita» (Recalcati 2014, 25).

L'«assimilazione» all'istituzione non sembra avvenire, dunque, a forza di relazioni asimmetriche – ma anche molto dense da un punto di vista emotivo – e colpi autoritari, ma attraverso lo sviluppo una concezione individualistica del sé e delle proprie «skills» (*ibidem*). Esemplificativo, a tal proposito, è

il racconto che U. (Head of Department) fa degli inizi della sua carriera, un racconto in cui una concezione efficientistica delle proprie capacità individuali non sembrerebbe mai poter coesistere con la relazione 'edipica' con il proprio maestro/maestra:

Everything here is really competitive! You need to 'sell' yourself in a good way... When you apply for a promotion you might be doing the job and you have the skills required... You are alone, you have to demonstrate your capabilities... I found it difficult to get a promotion... I started to looking around and finally I got promoted... I applied for my current institution for leadership and... I was successful and since being here I was asked to become the director of an institute of research in education so suddenly my research skills, my management skills and my leadership skills have been recognised!

Le differenze che caratterizzano le narrazioni raccolte nel contesto inglese e quelle raccolte nel contesto italiano, differenze che, aldilà della chiave interpretativa adottata, sembrano emergere soprattutto a livello delle cornici discorsive entro le quali i soggetti possono costruire le proprie narrazioni, si attenuano, se non addirittura scompaiono, quando viene invece affrontato il tema della necessità di conciliare lavoro e famiglia. Tale necessità sembra, infatti, penalizzare ancora la carriera delle donne accademiche in entrambi i contesti studiati.

3.3 Strategie e problemi di conciliazione

Prima di andare in clinica a partorire avevo preparato la valigia quella che si prepara di solito con i panni del bambino...comunque pensai di mettere i panni del bimbo subito dopo e invece iniziai a mettere in valigia, dato che dovevo scrivere il libro, tutte le carte per scrivere il libro pensando che quella settimana che stavo in clinica avrei potuto leggere, scrivere, continuare tutte le mie attività... Quando sono tornati a casa mentre io avevo l'emorragia hanno preso la valigia così com'era senza controllare cosa ci fosse dentro e in clinica quindi quando è nato il bambino hanno aperto questa valigia e sono usciti soltanto libri! E allora si dovette fare una specie di colletta... pare che tutte le altre mamme diedero delle cose... direi che questo riassume bene i problemi legati all'essere mamma e, allo stesso tempo, una studiosa! (V. direttrice di dipartimento)

Nonostante sia il sistema dell'HE inglese - uno dei primi a sperimentare la pervasiva influenza del discorso managerialista - che quello italiano - che pur continuando a essere dominato dal discorso burocratico-professionale, ha iniziato a subirne il fascino - fingano di essere completamente neutri da un punto di vista di genere, la realtà è che, in entrambi i casi, le tradizionali gerarchie di genere, anziché abolite, sembrano essere state semplicemente ridisegnate. In entrambi i modelli, soprattutto al livello del *middle management*, la diffusione di discorsi e pratiche organizzative sempre più improntate all'individualismo e alla competitività privilegiano modelli di lavoro e di

carriera interamente ‘tarati’ su individui ‘care-free’, dunque, ancora per la maggior parte, uomini⁶⁷.

Molto spesso, soprattutto in Italia, sono proprio le donne a non essere ‘care-free’ (Saunders 2002), a caricarsi di responsabilità che vanno aldilà di quelle lavorative, il che significa, ancora una volta, che si ritrovano non soltanto discriminate, ma anche intrappolate in un gioco d’incastri penalizzante, che presenta costi elevatissimi. Anche all’interno dell’università, infatti, le donne continuano a cercare faticosamente di conciliare il lavoro, la famiglia, e, più in generale, la vita privata, anche quella sentimentale. Le carriere di alcune sono addirittura interrotte dal cosiddetto ‘care ceiling’, che Grummell (2009) identifica come uno dei motivi principali per cui molte donne restano ‘paralizzate’ in particolari qualifiche accademiche. La ricerca e l’eventualità di una progressione di carriera presuppongono, infatti, disponibilità di tempo, di risorse economiche e la libertà di dedicarsi al lavoro e a tutte quelle attività, soprattutto relazionali, che riescono a creare ulteriori vantaggi ed opportunità.

Soprattutto il tempo rappresenta un costrutto simbolico che alimenta la presunta inefficienza delle donne, poiché il tempo richiesto e legittimato dalle organizzazioni resta soprattutto un tempo di facciata (Fuchs, Epstein e al. 1998), che mal si concilia con le esigenze dei figli e dei mariti. Come scrive Fassari, ‘ciò che importa non è tanto esserci, ma mostrare di esserci’ (Fassari 2009, 106), dimostrando come il tempo operi come criterio di classificazione e di riconoscimento (Bailyn 2003), utilizzato cioè per discriminare tra chi è disposto a dedicare al lavoro la maggior parte del proprio tempo, e chi invece ha anche altre esigenze e/o priorità.

Non a caso, le narrazioni delle donne che hanno ottenuto ruoli formali di leadership in entrambi i contesti universitari, sono ancora costruite sulle problematiche del ‘tempo’ connesso alla ‘maternità’ e, più in generale, alla gestione familiare. P. (direttrice di dipartimento), ad esempio, ritiene di aver potuto dedicare molto tempo al lavoro soltanto grazie al supporto di sua madre e alla possibilità di assumere una governante, una strategia di conciliazione ‘tradizionale’, che paradossalmente rende le donne complici di un sistema che protegge i loro ruoli nella riproduzione sociale, negando quelli di altre donne (Andall, 2000; Anderson, 2000; Parreñas, 2001; Ehrenreich e Hochschild, 2002):

Ho sempre lavorato moltissimo, però l’ho potuto fare perché ho avuto una governante giorno e notte che stava a casa con i miei bambini e ho anche avuto un grande aiuto da mia mamma che nel frattempo era rimasta vedova e quindi mi ha dato una grossa mano per cui ecco sono stata sempre presente come madre, qualitativamente, quantitativamente poco...questo ha comportato anche che ogni week

⁶⁷ Come affermano Siemienińska e Zimmer a tal proposito: ‘The highly individualised and entrepreneurial focus of modern universities maintains hegemonic male advantage. In this competitive environment, the ideal worker continues to be seen as one with no interests or responsibilities outside of work’ (Siemienińska e Zimmer 2007, 20).

end era con i bambini...però...l'abbiamo fatto ed è stato... tutto per il lavoro insomma!

Allo stesso modo, S. (Head of Department), una donna italiana, racconta che quando ha iniziato a ricoprire il ruolo di Head of Department in una prestigiosa università inglese, ha addirittura, essendo lei italiana, dovuto far venire sua madre dall'Italia per darle una mano:

Nei primi mesi ero nel panico totale! Ho dovuto addirittura chiamare mia madre dall'Italia per aiutarmi con mio figlio e supportarmi psicologicamente... Ti dico che sono stata davvero fortunata perché senza avere il suo aiuto non ce l'avrei mai fatta, anzi ti dico che forse non ci avrei neppure provato!

Anche per K. (Head of department) le difficoltà legate all'avere quattro figli sono state numerose:

The thing I find a real struggle is juggling my family because I have got four children... and my husband is going to finish his PhD... he looks after the children but even so is a real struggle but I think is going ok... I mean...t he children are happy and do well, my family is doing well but I find the academy in this country is really is the gender thing is a struggle! As a woman sometimes if you have got children I think as a mother... if you have got children and you say my daughter is ill... or I have to take her to the doctor is really fraud upon not directly... not just by men but also by women who don't have children!

Soprattutto in alcune aree disciplinari, il modello lavorativo maschile al quale entrambe le università fanno riferimento è 'tarato' su orari di lavoro lunghi e imprevedibili, mobilità geografica e carichi di lavoro extra, che si presuppone debbano essere svolti oltre l'orario formale di lavoro. Come racconta J. (Head of Department), parlando della sua esperienza:

You must be well aware of the double bind in which women find themselves in... I did find very difficult in practical terms... with two small children, to progress my career was a nightmare! I had to get a job that involved driving for one hour each way... and then to progress again I had to drive an hour and half each way... that was very tiring... I found impossible to publish, writing papers, or travel... Is very difficult when children was sick... and that meant it was difficult to give your best because I was tired much of the time... This doesn't mean my husband didn't do half of the domestic work and looking after children... he did but children are very demanding and time consuming... It is difficult because the pressure is the same but your life has undoubtedly changed. That is why many women decide not to have a family because they want to focus on their career!

Tali richieste pesano molto sull'organizzazione di vita delle donne che aspirano a far carriera, costringendole continuamente a mettere in atto strategie di 'bilanciamento', che vanno, tuttavia, ad accrescere quell'enorme carico di lavoro 'invisibile' che esse sono costrette a svolgere per realizzare le proprie

aspirazioni professionali (Baruch e Hall 2004). Come scrive Deem: 'It is this invisible and unpaid work that obscures the reality of many women's lives as mothers, carers and partners' (Deem 2003, 51).

Inoltre, è sempre a causa di tale lavoro invisibile e non retribuito che molte donne si trovano a dover interrompere, anche se solo momentaneamente, i loro percorsi di carriera. Nel caso di D. (direttrice di dipartimento), ad esempio, ciò in passato ha comportato un rallentamento del suo avanzamento di carriera, dovuto al rifiuto di spostarsi geograficamente a causa degli impegni familiari:

Devo dire diciamo che i tempi miei erano diversi dai tempi vostri...cioè se io ho intrapreso la carriera della ricerca e anche la vita universitaria è perché sapevo che prima o poi diciamo...era più facile allora...era solo questione di tempo...però tu sapevi che se stavi in un posto, chiaramente se valevi, se facevi quello che dovevi prima o poi...tanto è vero...adesso le racconto un episodio importante della mia vita...nel 1983 il mio maestro mi disse, premesso che avevo già vinto il concorso di associato, 'se vai a Catanzaro, una sede decentrata, la tua carriera può essere più veloce'...Io allora avevo due bambini uno di due anni e uno di tre e dissi 'Franco, io ti ringrazio, ma se devo avanzare di carriera io aspetto a Napoli, perché non me ne posso andare e non voglio sacrificare ulteriormente la mia famiglia'. I miei colleghi che poi andarono a Catanzaro, infatti, poi vinsero il concorso di ordinario nell'85, io ho aspettato 5 anni ma sono stato lo stesso felicissima di essere rimasta a Napoli.

In entrambi i contesti considerati, le carriere femminili possono trasformarsi in 'carriere patchwork', definite da circostanze personali che possono creare fratture e interruzioni in quello che, secondo la logica dominante, dovrebbe essere, al contrario, un percorso lineare e ininterrotto⁶⁸. In tal senso, le carriere femminili sembrano adattarsi meglio al 'nuovo' regime lavorativo, che domina ormai da più di tre decenni l'università inglese e che in tempi, invece, molto recenti aspira ad affermarsi anche in Italia: 'Women have always had "boundaryless", "portfolio", careers – portable, flexible, contingent and transitional – more typical of the twenty-first century "new" work order than the twentieth-century more masculine and modernist model of career as a fixed, linear and continuous process of developmental progress' (Gee, Hull e Lankshear 1996, 12). Come osserva M. (Head of Department), a tal proposito:

Academy is still male dominated so... there is still that kind of notion that women are not as good as men in leadership roles...because they might have children or because women roles are very different you know... this notion that men, is very

⁶⁸ Come osservano Blackmore e Sachs a tal proposito: 'Women's career trajectories into management roles were thus informed by professional and personal circumstances, the need to be flexible to support a family, to fit in with their partner's careers, or to fulfill some organizational need...Significantly, their choices were shaped by their relationships to others' (Blackmore e Sachs 2007, 138).

traditional but I think that it still exists, that men go up at work, men are successful, men are competitive so they can easily arrive at the top... very old-fashioned narrative but I think that it still exist... women however are lagging behind because women... you know... their carrier can be interrupted by having children... when you take maternity you leave for nine months and you go back you realised it pushed your carrier back...

Nonostante i discorsi che, specialmente nel Regno Unito, sostengono l'esigenza di flessibilità, oggi come in passato, infatti, le carriere accademiche sono strutturate intorno ad ideologie familiari, che consentono agli uomini di intraprendere percorsi professionali ininterrotti, basati su orari e impegni imprevedibili, periodi di formazione all'estero, partecipazione a convegni internazionali, esperienze di *visiting professorship* presso altre università (Baruch e Hall 2004), rendendo evidente l'esistenza di una libertà dalle responsabilità ancora fortemente 'gendered' (Fitzgerald 2014). Come osserva B. (Head of Department) a tal proposito:

Apparently university operates policies that encourage families friendly working, they encourage mums...you know if you want to work part-time... they encourage to drop your children off because they say 'We are a university which encourage flexible working' but in reality the pressure to publish, or going abroad, for example, is not really interrupted! I mean when you have a child that is really small, the same pressure to perform can be really stressing!

Facendo un passo indietro, è anche importante non confondere le diverse pratiche connesse alle posizioni 'intermedie' di leadership, posizioni che si trovano sempre più spesso a essere associate a ruoli e attività manageriali (per approfondimenti si rimanda al capitolo primo). Nel contesto inglese, infatti, il ruolo dei *middle managers* - come si è visto nel primo capitolo - è stato costretto a ri-modellarsi a causa delle pressioni di un *managerialismo centralizzato*, che mette profondamente in discussione la loro tradizione professionale, e anche in Italia, tale ruolo, pur apparendo contraddittorio e in fase di revisione, inizia ad assumere una caratterizzazione manageriale.

Nelle narrazioni delle donne intervistate in entrambi i contesti, tali pratiche sono distinte in quelle attività istituzionali volte al coordinamento e all'integrazione dell'organizzazione, che sembrano ormai aver assunto un ruolo preponderante, e in *fare ricerca*, un'attività che molte descrivono con passione e talvolta con toni nostalgici a causa del tempo sempre minore che riescono a dedicarvi. Al contrario, le attività connesse al *fare didattica* non trovano quasi spazio nelle narrazioni raccolte, rivelando il progressivo allontanamento da alcune delle attività che formano il 'cuore' del lavoro accademico, in seguito all'ottenimento di ruoli di leadership. Le lezioni, il ricevimento degli studenti, la formazione dei dottorandi, la consulenza scientifica delle tesi di laurea sono tutte attività dalle quali, una volta raggiunti determinati ruoli, molte delle donne intervistate sono state progressivamente costrette ad allontanarsi, ma che non sembrano più di tanto rimpiangere.

Come racconta S. (Head of Department) a tal proposito:

Le doti manageriali le ho imparate anche con la gestione dei progetti, con la gestione dei team di ricerca... del teaching e piano piano... Adesso diciamo che sono una manager di risorse umane, di soldi, di cose, il dipartimento è grosso e potente e quindi ho meetings dalla mattina alla notte quindi... Diciamo che non ho proprio più tempo per la didattica e anche alla ricerca, devo dire con dispiacere, che non riesco a dedicare più tanto tempo... D'altra parte ce ne ho ancora per altri tre anni e poi mi aspetta un lungo sabbatico durante il quale potrò dedicarmi soltanto allo studio e alla scrittura!

In alcuni casi, l'allontanamento dall'attività di ricerca porta a sperimentare una tensione tra identità professionale e competenze manageriali. Come afferma C. (ex preside di facoltà):

Quello che rende la leadership accademica così difficile e talvolta addirittura frustrante è che io, ma credo quasi tutti, non hanno mai pensato di entrare nell'università per svolgere dei ruoli amministrativi, questo è il vero problema! Io amo la ricerca, il profumo dei libri, la possibilità di intrattenere un rapporto diretto con il mio sapere, con me stessa...mi piace immergermi nei testi, iniziare a viaggiare con la mente, estranearmi... per me tutto questo è vitale e di certo non avrei mai immaginato che diventare preside di facoltà significasse dover rinunciare completamente a tutto questo!

Per alcune assumere ruoli di *middle management* ha, inoltre, significato dover riconvertire le competenze fino a quel momento acquisite e cercare di 'reinventarsi' in una specie di gioco a 'somma zero' dove assumere un ruolo di leadership e continuare a svolgere il lavoro accademico, specialmente la ricerca, diventano due opzioni mutualmente esclusive. Per D. (direttrice di dipartimento), ad esempio, che si definisce un 'topo d'archivio', è stato soltanto grazie alla sua precedente esperienza professionale che è riuscita ad affrontare le difficoltà legate alle nuove competenze gestionali richieste dal ruolo di direttrice di dipartimento:

Avevo sempre pensato che avrei fatto il 'topo d'archivio' per tutta la vita... ho dedicato tutta la mia vita al sapere, alla conoscenza, ai libri... era quello per cui mi ero sempre sentita veramente portata... questo compito di gestione della presidenza una paura incredibile... così lontano da me! Poi invece paradossalmente proprio l'aspetto gestionale è stato quello che mi è pesato di meno perché in fondo ho messo a frutto quello che era stata l'esperienza di lavorare – un'esperienza che a suo tempo mi era sembrata non solo inutile ma anche dannosa dal momento che il mio sogno era quello di entrare all'università – lavorare in un grande studio che era arrivato ad avere fino a 30 dipendenti... quindi di come si impostasse un colloquio anche un colloquio tra virgolette sindacale, come si dovesse organizzare un lavoro, dei turni era qualcosa che non mi era del tutto estraneo, nonostante fossi sempre stata di indole il topo d'archivio, il topo di biblioteca ero stata mio malgrado costretta ad avere questo impatto concreto: come si controllasse un preventivo, come si facesse un piano finanziario, economico, come si stendesse un verba-

le, una relazione tutto questo mi era congeniale... però naturalmente senza scuola quindi in tutto questo sono stata molto autodidatta anche perché chi mi aveva messo in quella situazione contava sulla mia debolezza e sulla mia incapacità per poter guidarmi in maniera un po' incombente... invece... come era dai rapporti che avevo da ragazza... sempre raccogliere questa sfida e sempre cercare di farcela da sola!

Per V. (direttrice di dipartimento), la direzione del dipartimento ha implicato l'acquisizione di nuove competenze di natura gestionale:

Ho a che fare con molta, moltissima burocrazia... che per me... per la mia natura, il mio carattere fare il direttore di dipartimento significa controllare moltissime cose cioè contabilità, personale quindi mi sono sforzata per attrezzarmi mentalmente e riuscire a fare cose per me completamente nuove! Sempre con la voglia di farlo perché comunque è stato un lavoro molto vario, non è mai stato uno di quei lavori monotoni in cui fai sempre la stessa cosa però... certo io forse – questo è un punto interrogativo – sembra che le donne più facilmente trovino spazio dove ci stanno cose un po' noiose da fare!

Una volta distinte le diverse pratiche che caratterizzano il 'lavoro' di leadership, è possibile affermare che sia le attività di ricerca che quelle di natura gestionale continuano comunque a celare le battaglie e i compromessi che molte delle donne intervistate sono costrette ogni giorno ad affrontare, e che talvolta fanno pensare che esser donna sia un reale ostacolo alla carriera. B. (ex direttrice di dipartimento), arriva addirittura a definire il suo esser donna come 'un accidente': *Nel mio lavoro esser stata donna è stato un accidente... Hai presente come se nasci zoppo a una gamba e devi passare tutta la tua vita a nascondere agli altri!* Con parole decisamente meno dure, M. (ex direttrice di dipartimento), invece, racconta come si sia spesso sentita penalizzata dal suo esser donna, soprattutto a causa del tempo limitato che è riuscita a dedicare alla ricerca:

Allora se io mi paragono a un mio collega maschio, certamente per me è stato più difficile perché io mi dovevo occupare dei bambini e della casa e chiaramente da qualche parte lo dovevo togliere il tempo quindi se il mio collega poteva stare in laboratorio fino alle otto di sera e studiare e scrivere progetti di ricerca è chiaro che le mie ore lavorative sono inferiori alle sue per cui lui ha... ecco il problema è quello... la conciliazione con le altre cose... ma rinunciare alla famiglia, ai figli e alla casa non ne vale di certo la pena... c'è quest'altra parte di una donna che almeno per le persone della mia generazione l'abbiamo sentito e vissuto molto!

Molte delle donne intervistate affermano ironicamente 'il bisogno di avere una moglie', qualcuno che si occupi di organizzare la vita di ogni giorno, a livello familiare e relazionale, un discorso che fa emergere quanto, di fatto, l'università 'nuova' riaffermi 'vecchie' forme di mascolinità egemone. Come racconta S. (Head of Department) in maniera scherzosa:

Guarda io a volte scherzando con un mio amico, un collega uomo, che è inglese... 'You are better than me just because you have much more time than me!!' Perché sono sicura che avessi lo stesso tempo che ha lui da dedicare al mio lavoro... ma soprattutto se io avessi avuto una moglie avrei vinto il premio Nobel! Se avessi tenuto il tempo che ha avuto lui e qualcuno a fianco che mi organizzava le cene, curava le pubbliche relazioni eccetera... forse oggi sarei una veramente importante!

La sensazione perenne di non avere abbastanza tempo, di non riuscire a mantenere neppure un piccolo spazio in cui coltivare la propria individualità è un altro dei temi principali che emergono nelle narrazioni raccolte in entrambi i contesti presi in considerazione, che dimostra quanto la dimensione lavorativa possa, talvolta, essere invasiva rispetto alla vita privata e familiare. Come racconta F. (direttrice di dipartimento), facendo riferimento alla propria esperienza di madre:

Come le dicevo all'inizio fu difficile perché nel mio mestiere noi ricercatori scientifici stiamo dietro un banco cioè non mi potevo portare il lavoro a casa quindi dovevo lavorare qua, quindi io tornavo a casa verso le 7 di sera e trovavo i bambini già lavati, col pigiama... me lo sono potuto concedere perché come le dicevo tenevo la possibilità di farlo altrimenti sarebbe stato ancora più difficile... e certamente poi studiare la sera a casa, dopo che mettevo i bambini a letto... non è stato facile... quindi se dovessi individuare gli ostacoli che mi si sono posti dinnanzi diciamo... il risultato che ho raggiunto i vertici accademici, i miei figli sono due ragazzi normali che non mi hanno mai fatto rimpiangere, non mi hanno mai incolpato di cose e... voglio dire... è difficile esprimere questo concetto... mi sono sacrificata molto... ecco cioè io non avevo tempo per le amiche, non ho mai avuto tempo per una mia vita individuale va bene? Quindi la mia vita è stata sempre figli e lavoro e lo è tutt'ora.

Essere una buona madre e, al tempo stesso, un'accademica 'produttiva' può trasformarsi, come sottolinea Grummell (2009)⁶⁹, in una sfida davvero impegnativa a causa del riaffermarsi di vecchie forme di mascolinità, che poggiano su una concezione unidimensionale e neo-tradizionale di famiglia. Per di più, nel caso di alcune discipline scientifiche, il tempo della ricerca che, come racconta F., non è possibile svolgere a casa, poichè ha bisogno di una presenza prolungata in laboratorio, è imprevedibile e molto difficile da conciliare con i tempi, invece scanditi e prevedibili, della maternità. Ciò può generare sentimenti di ansia e incertezza, che restano espressione di una perenne tensione tra vita professionale e femminilità (Blackmore e Sachs 2007) e di quella 'rivoluzione mancata' all'interno dei rapporti di coppia, che, in molti casi, ha impedito una reale redistribuzione del carico di lavoro

⁶⁹ Come osserva Grummell, 'The highly individualised capitalist-inspired entrepreneurialism that is at the heart of the academy has allowed old masculinities to remake themselves and maintain hegemonic male advantage. As women are significantly less likely to be care-free than men, regardless of their age or status, their capabilities for satisfying performative demands are lesser within the new managerial regime' (Grummell *et al.* 2009, 192).

domestico (Ehrenreich e Hochschild 2002). Come racconta V. (ex direttrice di dipartimento), a tal proposito:

Il risultato della mia scelta di far carriera a medicina è che ho sempre fatto tutto di corsa, sempre molto in tensione, con un senso di ansia perenne, mai rilassata ecco... è tosta! Devi proprio avere spalle forti per reggere... ho avuto un po' del mio primo marito, il padre dei ragazzi però a scuola li portavo io - ho fatto pure la rappresentante di classe le dico solo questo - in ambito medico tutti i problemi dei bambini me ne occupavo io... ecco con il divertimento, al cinema magari li portava il padre... io facevo tutto il resto... è stata dura però!

Per alcune tale tensione, espressa attraverso la perenne sensazione di non avere abbastanza tempo, ha generato anche la convinzione di aver trascurato il ruolo di moglie, o di compagna. Per E. (direttrice di dipartimento), ad esempio:

Le relazioni di coppia sia nel primo matrimonio, che nel secondo, perché io sono sposata in seconde nozze, sono limitate al sabato sera perché poi tutto il resto della settimana ecco uno deve lavorare poi torna stanco... se posso dire quello che non ho dato né al primo, né al secondo marito l'organizzare cene a case, delle feste... è proprio lontano dal mio... cioè non ho proprio il tempo! Molti uomini gradiscono che le proprie compagne organizzino le cene, facciano... io non l'ho mai potuto fare! Ho sacrificato questo ai miei due mariti.

A tal proposito, secondo P. (direttrice di dipartimento) le lotte per l'emancipazione femminile hanno finito col penalizzare doppiamente le donne, che si sono ritrovate sì ad affermarsi nella sfera professionale, ma senza riuscire ad abdicare ai tradizionali 'doveri' di mogli, compagne e madri. Sono state, dunque, costrette a gestire in prima persona sia la polis, la sfera pubblica, che il focolare domestico, ossia la sfera privata (Gherardi e Poggio 2003):

E guarda in conclusione di tutto questo, l'emancipazione femminile, l'emancipazione femminile... per la mia generazione è stata quasi una fottitura perché amm' fatt' chell' chell' e chell'... e come avrai potuto capire il femminismo io l'ho vissuto in prima persona... comunque è veramente durissima!

Per altre tale tensione ha avuto costi ben più elevati, sia dal punto di vista personale che sentimentale, costi, come ad esempio la rinuncia alla maternità, che di certo non possono essere semplicemente ricondotti a responsabilità individuali. Come racconta S. (Head of Department) la sua difficoltà di rispondere alle pressioni dell'università si è tradotta nella decisione di non avere una famiglia:

I am on a national research panel and for this reason I have been involved in a huge amount of work. That created me some problems in meeting university targets and I don't have children, I am single... I decided not to have a family because I

wanted to focus on my career... But that was a very big sacrifice for me! And even if I took this hard decision sometimes I think I cannot afford these levels of pressure... Often this make me wondering: 'Was it all worth it?'

D. (direttrice di dipartimento) definisce, invece, tutta la sua vita personale 'un disastro totale':

La mia vita personale è stata un disastro... totale! Veramente un disastro totale... Però insomma ho avuto quest'episodio di un matrimonio rapidissimo a 40 anni ma insomma... irrilevante se vuoi... e poi non ho figli... la cosa principale che ho fatto è stata lavorare... ho avuto una grande serie di opportunità... forse non le ho usate tutte bene... da tutti i punti di vista devo dire... Il lavoro è sempre stata la cosa che mi ha tenuto fuori dai guai se vuoi... per lo meno con me stessa... sempre ed è la cosa... c'è stato un unico periodo nel quale io ho mollato un poco sul lavoro e me ne pento amaramente, ed è stato recentemente per questioni personali... per un incontro non brillantissimo che però dura ancora e che è uno degli elementi drammatici della mia esistenza in questo momento!

In altri casi ancora, l'impossibilità di trovare dei compromessi ha invece significato investire tutto sul lavoro, che si è trasformato nell'unica dimensione esistenziale rilevante. Per V. (direttrice di dipartimento), ad esempio, ciò ha significato scegliere di non sposarsi, una rinuncia che però non è riuscita a 'liberarla' da un ruolo tradizionale di genere. Ha, infatti, visto ricadere sulle proprie spalle, proprio in quanto figlia femmina per di più single, la gestione di una mamma malata di Alzheimer:

Non c'è niente da fare... io sto bene qui in laboratorio! Per me il week-end è una tragedia! Perché in realtà c'è un altro piccolo dettaglio ed è che mia mamma ha l'Alzheimer e questa è una cosa terribile... per cui questa è una cosa molto dolorosa all'inizio è stata tremenda cioè io non l'accettavo proprio adesso l'accetto molto più facilmente ma insomma è una situazione terribile... difficile... per cui qua mi sento protetta non lo so come ti devo dire quest'è... Io ho comunque un fratello però insomma lui ha la sua vita, ha i suoi figli che io adoro naturalmente... Così il lavoro è la cosa alla quale io sono più legata in assoluto per cui io non sono un buon esempio perché ho fatto una scelta volontariamente... io in realtà non mi sono neppure voluta sposare perché scherzando mi sono sempre 'Io mi voglio trovare una moglie' perché ero professore associato e cose così... Io soltanto in questo laboratorio mi sento protetta non lo so come ti devo dire... è solo qui che sento che la mia vita ha davvero un senso... quest'è!

Per C. (ex preside di facoltà), invece, l'amore per la conoscenza e la ricerca sembrano essere riusciti soltanto fino a un certo punto a riempire il vuoto di non aver avuto dei figli, una scelta che spera non dover mai arrivare a mettere in discussione e che talvolta l'ha fatta sentire in colpa a causa di quelle aspettative di genere ancora dominanti, che considerano le donne che non si identificano con il ruolo materno 'manchevoli', o poco femminili:

Credo che l'amore per la ricerca abbia riempito solo in parte il vuoto di non aver avuto figli. Mio marito non ha mai desiderato avere figli, mentre io solo in parte facendo anche dei tentativi per averli però dei tentativi spaventati, poco convinti, senza arrivare fino in fondo, ad esempio, con un'adozione... non so non ci ho mai pensato forse non mi sono mai sentita completamente adatta a fare la madre e per questo mi sono spesso sentita in colpa... poi ho sempre pensato che la cultura, lo scrivere, la conoscenza, l'università e soprattutto la ricerca fossero la cosa più importante... per me fin da piccola conoscere era come vedere meglio, come quando tu da un occhiale appannato non riesci a vedere e quindi hai il piacere di vedere meglio le cose, più cose. Quindi per me è sempre stato questo l'obiettivo e mi auguro di non ricredermi mai perché sarebbe come far cadere un velo e rimettere in discussione troppe cose!

È interessante notare che le donne intervistate che hanno responsabilità e obblighi familiari tendono, salvo rare eccezioni, a descrivere l'ottenimento di posizioni formali di leadership come accidentale (Rose 1998), anziché come l'esito di precise scelte professionali, ciò a conferma del fatto che l'interiorizzazione del ruolo tradizionale di genere può provocare senso di colpa.

Più in generale, l'immagine che le narrazioni raccolte sinora riflettono è quella dei ruoli 'intermedi' di leadership all'interno dell'università, come caratterizzati, in entrambi i contesti, da carichi di lavoro eccessivi, pressioni e critiche da parte dei colleghi, ed elevati livelli di accountability a livello istituzionale, tutti aspetti che li rendono certamente poco 'attraenti' per la maggior parte delle donne. Inoltre, come si approfondirà nel prossimo paragrafo, nel contesto inglese l'università managerialista basata sui principi della performativity sembra aver contribuito ad intensificare le disuguaglianze di genere a tutti i livelli della gerarchia accademica, non meno del più patriarcale ed edipico modello 'oligarchico-professionale' (Clark 1998), che, seppur ibridato con il discorso managerialista, tuttora domina il contesto italiano.

3.4 Ansia del 'to fit in'

Per le donne l'università può rappresentare un luogo inospitale, che conserva molti tratti di una cultura organizzativa profondamente maschile (Alvesson 2002). Tali tratti assumono due diverse forme: la sottorappresentazione numerica delle donne che occupano ruoli di leadership all'interno dell'accademia, a causa della quale, specialmente in alcuni ambiti disciplinari, le donne continuano a sentirsi 'straniere' in un territorio maschile; le routine organizzative che regolano il funzionamento dell'università, che continuano a essere plasmate su modelli e tempi di lavoro tipicamente maschili (Priola 2007), e, in questo modo, rafforzano le aspettative normative dominanti.

Questi 'tratti' si scontrano, tuttavia, con il fatto che – sebbene come si è vi-

sto pocanzi siano restie a ‘confessarlo’ - molte donne aspirano inconsciamente a entrare a far parte del gioco, ad appartenere al gruppo istituzionale dominante, rappresentato dai loro colleghi uomini (Gherardi e Poggio 2007). Tali donne sono quelle che desiderano *fin in*, cioè entrare perfettamente in sintonia con la managerialità, in modo tale che l’uguaglianza formale e l’assimilazione culturale dissimolino la differenza di genere: ‘Come per il Carnevale anche in questo caso le donne sarebbero travestite con gli abiti dell’altro sesso e pretenderebbero di essere vestite con abiti “neutri”’ (Gherardi 1995, 19). D. (direttrice di dipartimento) confessa, ad esempio, di aver sempre sognato di sedere al ‘tavolo delle trattative’ per capire ‘quello che realmente accade’, scoprire finalmente chi prende le decisioni, ammettendo che tali desideri hanno influenzato la sua decisione di aspirare alla direzione del dipartimento:

Non essere sempre il soggetto passivo di decisioni prese al di fuori... capire chi comanda... riuscire finalmente a sedermi a un tavolo delle trattative avendo un peso, una posizione riconosciuta, un ruolo grazie al quale riuscire finalmente a capire quello che realmente succede... chi prende le decisioni e chi invece non conta un cacchio! Questa è una delle cose che ho pensato che mi sarebbe più piaciuta una volta diventata direttrice e devo dire che non me ne vergogno... io non credo proprio che amare il potere sia una cosa disdicevole sennò io qua che ci sto a fare? Me ne stavo a casa e facevo un'altra cosa!

Nonostante il desiderio inconscio di sedere al tavolo di ‘chi conta’, come si vedrà nei successivi paragrafi, riuscire a *fit in* resta piuttosto complesso per qualsiasi donna, e ‘vestire i panni dell’altro sesso’ è ancora più complesso quando all’‘alterità’ derivante dall’esser donna si aggiungono altre forme di diversità, tra le quali predomina quella etnica. Se è vero, infatti, che il ‘gioco’ della leadership si basa su delle regole e su un linguaggio prettamente maschili, è anche vero che la cultura maschile a cui esso fa riferimento è generalmente, ‘very, straight, very white and very middle class’, come afferma K. (Head of Department).

3.4.1 L’illusione dell’inclusione

Il carattere multiplo e *intersezionale* dell’identità⁷⁰ – ossia prodotto dall’intersezione tra genere, classe, etnia, orientamento sessuale etc... – è un tema che caratterizza soltanto le interviste raccolte nel contesto inglese, dove molte delle intervistate hanno costruito le loro narrazioni intorno al tema della molteplicità della ‘differenza’. Per narrare la propria storia personale e professionale, molte hanno, infatti, trovato impossibile separare la loro appartenenza di genere, da altre forme di posizionamento (Alcoff 1988)⁷¹.

⁷⁰ Il discorso dell’intersezionalità riflette il processo di complessificazione delle disuguaglianze di genere nelle società multi-etniche e multi-culturali.

⁷¹ La Alcoff propone una definizione posizionale di donna che ‘pone l’identità femminile in relazione ad un contesto che muta continuamente, a una situazione che è composta da una rete di elementi che

Come osserva S. (Head of Department):

Qui all'università come 'minoranze' diciamo non abbiamo solo le donne, qui le discriminazioni possono assumere infinite forme! Possono essere a carattere etnico, religioso, sessuale... di vario genere, per l'appunto... Il genere e i generi di discriminazione qui, rispetto all'Italia dove siamo ancora al ground zero proprio, sono molteplici e interconnesse.

Anche K. (Head of Department), parlando della sua storia professionale, sottolinea che è il carattere intersezionale della sua identità ad aver condizionato la possibilità di entrare a far parte di uno spazio così 'White', come la leadership:

So as a female and as an Asian Black female I have to be allowed to enter a white space to get the recognition of my achievement... however if I was a man or if I was a white woman it would be different I think... so I think that they are doing better for women but we are not doing that better for black women and men... for example we have got about 152 universities in UK and how many vice chancellors or presidents do you think are black? 2 only 2! They are international and women I think that 16% are women and that is not so much... not at all... that is why I find quite hard to separate the gender, the class, and the race issue because I think intersectionality is really important because I am sure that if a black woman comes from a middle class background, for example, would know how to behave in this environment while because I am from a working class family background is different for me!

L'environment' che emerge dalle narrazioni raccolte è, dunque, quello di un'università che amplifica, anziché cancellare, le disuguaglianze e che continua a esprimere una cultura essenzialmente 'male', 'White' e 'middle class'. La 'Whiteness', in particolare, sembra continuare costituire un 'capitale' fondamentale per poter trovare un posto all'interno dell'accademia inglese. Come osserva M. (Head of Department), a tal proposito:

What we find here in England is all the ethnic minorities tend to be in the universities that are not so good...and these for different reasons, mainly discrimination, I guess...and also discrimination and racism to be honest! In fact, one of the things I have struggled with is my race and also my gender and even if my work is considered to be really good and I have got a good reputation I still struggle to kind of find my place in the academy... the university where I am tends to be very white, very male and very middle class... I find the academy in this country is really is the race thing and the gender thing is a struggle... unless you are a white middle class woman even if they have to struggle... but it is much harder if you come from a working class background and also what you have to do is to negotiate different spaces and you have to change in some way your professional persona so... I think the academy it is supposed to be liberal but in my opinion liberal is what it wants

rimandano uno all'altro, a condizioni oggettive: economiche, culturali, politiche, ideologiche etc...' (Alcoff 1988, 433).

to think it is!

Negoziare molteplici spazi e, addirittura, come si vedrà in seguito, modificare il proprio sé, è il prezzo molto elevato che, talvolta, le donne sono costrette a pagare to *fit in*. Anche per U. ottenere il ruolo di ‘Head of Department’, ma soprattutto vedere riconosciuta la propria autorità, sono state delle conquiste che hanno richiesto molto tempo e sacrificio:

I think it took me so long to get to this position (Head of Department) and to be recognised because my colleagues are all White and British... because even if we have equality laws, we have discriminations and so forth... I think Black person have still big problems in being recognised and I can say it because also in my current role at the beginning was very difficult to see my authority recognised... It was difficult because people question you... when you become a Head of Department people would say: ‘Well you are the ‘boss’. but you are a Black person so why should we take instructions from you?’

Il senso di esclusione e la difficoltà di ‘farsi prendere sul serio’ possono portare alcune donne appartenenti a minoranze etniche, a sperimentare un forte senso di isolamento. A tal proposito, V. (Head of Department) sottolinea come anche il fatto di occuparsi, essendo per giunta asiatica, di discipline ‘non-neutre’ da un punto di vista razziale, come gli ‘ethnic studies’, sia una scelta che può portare ad ulteriori, benché implicite, forme di emarginazione:

I experienced also come constraints related to my gender and race... I felt the burden of being a woman without the support of a leadership team and... Sometimes I feel alone, without the support of a real team and I am sure that can be related to the fact that I am a women and I am Asian! You cannon imagine the difficulties of constructing a career profile in HE particularly in élitarian universities, such as C.... you know what I mean? It is much more difficult! And my area is race and I am also an Asian woman and I think that there are a lot of implicit constraints connected to that... and also for researching in this area is harder if compared to other areas that can be considered completely neutral!

In alcuni casi, tuttavia, l’appartenenza a una minoranza etnica può, infatti, almeno all’apparenza, rivelarsi un vantaggio. Nel Regno Unito, molte università provano a vendere un’immagine d’internazionalità e inclusività, per risultare più competitive nel ‘libero’ mercato dell’education (Olssen et al. 2004). Come racconta P. (Head of Department): *My face was plastered all over publications. I think it was some kind of statement about the kind of place the university was.* Anche K. (Head of Department), rivela che talvolta il fatto di essere asiatica avrebbe potuto rappresentare un vantaggio per la sua carriera e una ‘risorsa’ alla quale lei, tuttavia, ha sempre rifiutato di ricorrere:

Sometimes I think that being an Asian woman is a good thing! But I don’t like to

play on it, because in my Department... let me ask you a question... there are 75 academics in the Education Department... how many people do you think are Black, or Asian? One! That's me! I think my race and my gender are good things because the university like to think that it is diverse and inclusive and as we have an Indian-Asian Head of Department and in our faculty we have had recently the first Black person who became a Professor in our faculty, not in the university... and she is Black Caribbean or Black African... That just kind of show the kind of university that it is!

Per E. (Head of Department), vendere' la diversità per promuovere un'istituzione resta un'operazione di marketing, che non risolve affatto il problema della sottorappresentazione numerica delle donne, appartenenti a minoranze etniche che occupano ruoli di leadership nell'accademia. A suo avviso, un'università più 'internazionale', non è necessariamente un'università più inclusiva:

A lot of universities say 'Yes, we are international, very diverse'... So they got a lot number of non-white students but they are international students, not British students... and the staff as well... we have a big part of the staff you know... We have got someone from China, Greece, from Netherlands and Germany but any Black British people so they are international but there is not British Black... so I think in a way my gender and race can work at my advantage but more subtly work to my disadvantage... Quite often I have to go to meetings where I am the only non-white face... I can't remember a meeting where does been anyone else a part from me who is not White!

In conclusione, riuscire a *fit in* è ancora più difficile per le donne che appartengono a minoranze etniche. Nonostante gli sforzi, infatti, queste ultime si trovano spesso costrette entro dei confini invisibili, che provano a impedire loro di diventare visibili all'interno di quel mondo 'very male, very White and very middle class', che, tuttora, sembra essere l'accademia inglese.

3.4.2 'Boys'clubs'

Connesso al desiderio inconscio o consapevole di *fit in* è anche il tema, ricorrente nelle interviste raccolte, questa volta in entrambi i contesti, dell'importanza che i *network maschili*, sia formali che informali, ricoprono all'interno delle istituzioni accademiche, soprattutto in determinate aree disciplinari. Molte delle donne intervistate concordano, infatti, sul ruolo decisivo che tali reti di relazioni, soprattutto di natura informale, giocano nella costruzione di quell'*hidden curriculum* (Morley 2013) che appare ancora l'unica risorsa su cui contare per riuscire a partecipare al 'gioco universitario', inteso come meccanismo di distribuzione di privilegi ed opportunità. Il tema dei 'boys'clubs' (Husu 2001) sembra essere piuttosto trasversale rispetto ai contesti istituzionali considerati. In entrambi i contesti, infatti, l'appartenenza a tali network sembra poter addirittura influire sulla capacità di farsi ascoltare durante un incontro formale, come nel caso di C. (ex presi-

de di facoltà), che durante i consigli di facoltà, ha più volte provato la sgradevole sensazione di essere deliberatamente ignorata:

Durante il periodo della presidenza ero sempre terrorizzata prima dei consigli. Sapevo già che loro mi avevano messo lì confidando nella mia insicurezza, nella mia fragilità e nella difficoltà che avevo ad afferarmi in alcune situazioni di conflitto... spesso a posta non mi ascoltavano e facevano di tutto per farlo notare attraverso gli atteggiamenti del corpo o le espressioni del viso. Alcuni quando iniziavo a parlare facevano addirittura finta di controllare le mail, giocare con il telefonino, oppure continuavano a parlare costringendomi ad alzare la voce per coprire quel mormorio insopportabile... Pensavo che avrei avuto il sostegno delle mie colleghe donne ma alcune, non tutte per fortuna, hanno fin dall'inizio deciso di sedere al tavolo dei vincitori... è stata davvero dura!

Anche K. (Head of Department), racconta di un episodio durante il quale una sua collega è rimasta in silenzio dinnanzi all'atteggiamento aggressivo di un collega uomo, appartenente al 'boys'club' dominante:

I went to a meeting recently and I run the PhD programme and there was an other woman who runs an other department and there was a man – one of the 'big boys' - there and he was very rude and offensive to her when she asked a question now he would have never spoke to her like that if she was a man of his 'club'... because she was really embarrassed but she said nothing! If he had spoken to me like that I would have said to him 'Please do not be rude, you need to learn some professional courtesy!'

Sembra che sia C. sia la donna di cui parla K. abbiano implicitamente deciso di prender parte a un 'gioco' finalizzato a sminuire il loro ruolo e la loro autorità, dato il silenzio e la rassegnazione con cui entrambe paiono accettare il loro ruolo marginale. In termini simbolici, il *silenzio* rimanda in ogni caso al femminile e dunque è possibile interpretare tale pratica come uno stare all'interno dei confini che il simbolismo di genere assegna alle donne (Bruni 2012). Soprattutto nel caso della donna descritta da K., il rifiuto del confronto diretto, infatti, non sembra interpretabile come una pratica di resistenza a una forma di comunicazione aggressiva e provocatoria, che comunque gli uomini talvolta utilizzano per eliminare ogni possibilità di confronto. Per molte delle donne intervistate, l'unica alternativa al silenzio sembra sia il comportarsi in maniera altrettanto aggressiva, provando a cancellare ogni traccia di femminilità: 'The Faustian decision is to behave as a man and reject femininity, or act feminine and been seen as a token manager' (Fitzgerald 2014, 73). Come racconta P. (Head of Department) 'alzare la voce' può, però, significare essere giudicate negativamente:

One of the things I have learned as woman is that in some way you have to be really hard... and you have to behave in a certain way... so people don't mistreat you... what happened is that when you are like that I think people misinterpret that and say... you know I think that I am assertive and people think 'She is aggressi-

ve'... nobody would say that to a man... they would say 'He is really assertive'... so what I feel is that what I do now is don't let anybody get away with anything because I think they mistreating me so consequently is good because people treat you better but is not so good for you because you have to hidden your real personality!

L'eventuale adozione di atteggiamenti aggressivi da parte di alcune donne per rispondere alla marginalizzazione è un tema che sarà ripreso e approfondito nel successivo capitolo. Facendo un passo indietro, invece, sembra opportuno chiedersi come agiscano i 'boys'clubs'. Secondo Collinson e Hearn (1996) attraverso tali 'clubs', la maschilità si ricostruisce e riproduce grazie a cinque specifici elementi trasversali:

1. *autoritarismo*: attraverso di esso si esplicita il lato aggressivo della maschilità, atto a produrre intolleranza verso le differenze e ad instaurare relazioni gerarchiche tra gli attori;
2. *paternalismo*: esso si basa su una retorica che esalta l'importanza della fiducia all'interno delle relazioni personali;
3. *imprenditorialità*: quale logica competitiva che tende ad escludere chi non è sufficientemente 'uomo' da essere 'predatore';
4. *informalità*: il territorio di azione è costituito, infatti, dai rapporti informali costruiti tra uomini sul luogo di lavoro generalmente intorno allo humour, lo sport e i discorsi a sfondo sessuale;
5. *carrierismo*: come per l'imprenditorialità, tale logica rimanda al campo semantico della competizione, ma in questo caso è rivolta a consolidare la figura del *breadwinner*, tanto sul luogo di lavoro, quanto nella sfera privata.

Tali elementi, che in forma più o meno esplicita emergono anche dalle parole delle donne intervistate, agiscono affinché la cultura maschile (tra l'altro etero-normativa) sia continuamente riprodotta e rinforzata grazie ad un simultaneo senso di unità degli uomini e differenziazione delle donne. A tal proposito, D. (direttrice di dipartimento) descrive con molta accuratezza tale processo di riproduzione della maschilità dominante, attraverso l'elemento dell'*informalità*, soprattutto all'interno di un settore disciplinare come medicina, che in Italia continua a essere molto maschilizzato. A suo avviso, i 'boys'clubs' si fondano sulla condivisione di un particolare 'linguaggio', spesso fatto di battute a sfondo sessuale e di riferimenti esplicitamente sessisti, oppure sulla scelta di argomenti generalmente estranei al mondo femminile (come, ad esempio, il calcio), o, infine, sul coinvolgimento in attività e passatempi che travalicano i confini dell'università. Confessando il proprio imbarazzo riguardo al comportamento implicitamente discriminatorio dei 'boys'clubs':

È difficile... qua ci stanno dei gruppetti di uomini... proprio come al liceo... si vanno a fare la partitella a tennis assieme... commentano il culo delle donne... lì vedi proprio da lontano, fisicamente uniti, come un sol uomo, che parlano di que-

gli argomenti sui quali io, come molte altre donne, non saremmo nemmeno in grado di pronunciarci... è spiazzante e a volte un po' mi sono sentita piuttosto intimidita perché non sai se cercare di inserirti in conversazioni di cui, parliamoci chiaramente, non te ne fotte un cazzo, se incazzarti perché in quanto donna non puoi ammettere che dei vecchiacchi si mettano a guardare le studentesse, oppure se fare semplicemente finta di niente ignorando loro e il loro pessimo gusto!

D. si domanda se si debba lasciar correre, dunque, ribellarsi o conformarsi a norme maschili che, di fatto, rafforzano le disuguaglianze? F. (direttrice di dipartimento) racconta, in maniera molto ironica, di aver cercato di conformarsi ad alcuni comportamenti maschili, ma senza riuscire poi ad arrivare fino in fondo, a causa di quello che lei scherzosamente definisce lo 'svantaggio evolutivo' delle donne, che impedirebbe loro di interessarsi a uomini troppo più giovani:

Quando stavamo a C. io ero l'unica donna in questo gruppo di maschi per cui loro smisero di guardarmi come donna e diventai un maschio assieme a loro perché per loro così era più semplice, perché così potevano dire tutto... per cui questo significava che ogni tanto facevano apprezzamenti sul culo di una ragazza 'Tu che ne pensi?' Va bene... una sera ci furono due cose: una, questo fatto di vedere quanto erano carine le ragazze delle varie classi, primo anno, secondo anno eccetera... allora io sai che feci? Dissi: 'Guardate io domani mattina vado a guardare i maschi' tornai la sera e dissi 'Nemmeno se mi pagate! Non ce la faccio proprio... ma come diamine fate!'... Ma proprio... aldilà della mia... eppure io ho sposato un uomo di otto anni più giovane, però io tenevo quarant'anni e lui trentatré quindi non era esattamente la stessa situazione... questo è uno svantaggio evolutivo, cioè le donne hanno uno svantaggio evolutivo quello di diciotto anni, di sedici anni non ce la fanno... Voi, invece, non vi vergognate di pensare nemmeno che quelle ragazze potrebbero essere le vostre figlie perché voi le fate uscire di casa vestite in quella maniera e non pensate, per esempio, che ci sta un altro fetente come voi che le guarda in maniera lasciva voglio dire... anche quello ti devi immaginare... allora tu stai reiterando e io ho senza accorgermene cercato di reiterare un modello proprio di merda!

Come osserva Gherardi (1995), l'esercizio dell'*ironia* fa parte delle strategie di attraversamento dei confini simbolici di genere più comuni all'interno di ambienti organizzativi segnati dal fare genere, specie da parte di soggetti appartenenti a categorie 'stigmatizzate'. Il tentativo 'agito' appunto anche in maniera molto ironica, di 'scimmiettare' i comportamenti dei suoi colleghi uomini, per certi versi consente a D. di 'sconfinare dalle canoniche partiture di genere' (Bruni 2012, 168), mettendo in atto una pratica di resistenza. Per lei, infatti, sopravvivere all'interno una cultura organizzativa segnata da pratiche di maschilità così esibite (*Ogni tanto facevano apprezzamenti sul culo di una ragazza e mi chiedevano 'Tu che ne pensi?'*) ha significato, inizialmente, provare a 'maneggiare' in maniera anche provocatoria tali pratiche e, in seguito, rifiutarle, riaffermando implicitamente il proprio 'potere' di genere (*Voi, invece, non vi vergognate di pensare nemmeno che quelle ragaz-*

*ze potrebbero essere le vostre figlie [...] allora tu stai reiterando e io ho senza accorgermene cercato di reiterare un modello proprio di merda!)*⁷².

Nonostante mettere in atto individualmente delle pratiche di resistenza per trovare spazio in un ambiente organizzativo declinato al maschile sembri davvero molto difficile, se non impossibile, per alcune delle donne intervistate i *network femminili* non sembrano comunque rappresentare un'alternativa valida. Questi ultimi non soltanto non riuscirebbero ad assumere il prestigio e la rilevanza di quelli maschili, ma sarebbero spesso giudicati dagli uomini come delle specie di 'meetings di mamme' (Perriton 2006, 100). Di conseguenza, da alcune delle narrazioni raccolte a emergere è proprio il rifiuto di entrare a far parte di questi network, per la paura di precludersi, in questo modo, la possibilità di entrare in relazione con i ben più potenti 'boys' clubs⁷³. Alcune delle donne intervistate, inoltre, individuano la debolezza dei network femminili nella perenne competitività e nella mancanza di solidarietà che caratterizzerebbero i rapporti tra donne. Come afferma A. (direttrice di dipartimento) a tal proposito:

Poi diciamo la verità il vero motivo per cui le donne continuano a non contare un cazzo all'interno dell'università è che continuano a farsi la guerra tra loro! Gli uomini si riescono a mettere d'accordo... su tutto... quando ci sta di mezzo il potere, la carriera riescono a fare buon viso a cattivo gioco e si mettono d'accordo...le donne no! È come se inconsciamente riproducessero, per tutta la vita, la competizione con la figura materna, il che non le rende solidali e impedisce una loro reale collaborazione!

Il tema della competitività femminile - che sarà approfondito nel successivo capitolo - rappresenta uno dei temi principali intorno ai quali sono costruite le narrazioni raccolte. La percezione della scarsa solidarietà da parte delle altre donne porta alla situazione paradossale per la quale molte donne leader si sentono escluse sia dalla cultura maschile dominante, sia - soprattutto dopo aver fatto carriera - da un mondo femminile che manifesta loro ostilità. K. (Head of Department), manifesta, ad esempio, una forte delusione, in quanto donna e femminista, per non trovato quella solidarietà, quella 'siste-

⁷² Come sostiene Connell (1995) e altra letteratura, all'interno di un contesto di egemonia del maschile, non sarebbe invece possibile per le donne agire la maschilità al punto da goderne i privilegi. Alle donne, infatti, sarebbe al massimo concesso di posizionarsi in antagonismo con la 'femminilità enfatizzata', espressione adottata dall'autrice in riferimento a tutti quei comportamenti e simboli tipici del femminile e orientati a confermare e soddisfare gli stereotipi e il desiderio maschili (Connell 1995). A nostro avviso, l'esempio di D. suggerisce, al contrario, la possibilità per alcune donne di riuscire a 'maneggiare' alcune pratiche di maschilità con una sapienza tale da conquistare la posizione di soggetto-maschile (Gherardi e Poggio 2007).

⁷³ Come affermano Bryans e Mavin, 'in order to "fit in" women must lose their exaggerated visibility as well as distance themselves from a minority group, women colleagues, to win acceptance from majority men' (Bryans e Mavin 2003, 112). Inoltre, per alcuni autori, il paradosso è che i network femminili sono molto più spesso stabiliti a livello istituzionale proprio allo scopo di favorire l'ingresso delle donne nella cultura maschile dominante e per permettere loro di introiettare con maggior facilità proprio quelle norme organizzative che riproducono la discriminazione di genere (Chesterman e Ross-Smith 2006; Devos 2008).

rhooD', da parte delle sue colleghe donne, che si sono, al contrario, rivelate meno comprensive degli uomini rispetto alle sue esigenze familiari:

I am a feminist and you know what? I am so disappointed! When I entered the academy I thought that solidarity has to be there but it doesn't exist anymore... The greatest opposition and criticism that I had as a leader is from my female colleagues... What they try to do is to be competitive to make you feel insecure as if you are not doing a good job and that's really sad and disappointing as a feminist! Coming back to my being a mother is that you would expect women even if they don't have children will understand you... I can give you an example... when another women was doing the role that I am doing now, she wanted to have a reunion, meetings at 9.00 am... every Monday...and I said 'Can we please start the meeting at 10.00? Because I have to drop my children off the school' and they said 'Why should we do that? Why should we change the meeting? You have to be here at 9.00'... And these are women... they don't have children... one is a lesbian and the other one isn't... but the lack of support that I had... now in a similar situation while I was working with 2 men with whom I am working also now... I have said to them 'Do you mind if the meeting what time I prefer to have the meeting?' They said 'We don't care we like you to drop your children off the school and pick them up if you need to!'

Dalle narrazioni raccolte, sembra quindi che le donne siano costrette a muoversi in uno 'spazio liminale' all'interno del quale alcuni uomini provano a farle sentire delle intruse – 'straniere in terra straniera', come le definisce Gherardi (Gherardi 1995) – mentre le altre donne non manifestano alcuna forma di solidarietà, o 'sorellanza', accettando simbolicamente di scendere a patti col 'nemico'.

Soltanto due intervistate riconoscono il ruolo di supporto che i network femminili, sia di natura formale, che informale, svolgono. Parlando dei primi, S. (Head of Department) racconta di essere molto fiera di far parte di un gruppo di Gender Equity, formato da accademiche di 'successo' che si definiscono ancora femministe e credono di poter fare qualcosa per migliorare la condizione delle generazioni future:

Abbiamo qui all'università da quattro anni un gruppo di Gender Equality, appunto siamo tutte accademiche della L. e abbiamo ingaggiato una lotta soprattutto sul tema del divario salariale tra uomini e donne... Su questo tanto ormai noi siamo arrivate alla fine della carriera per cui la lotta sarà con l'aiuto anche dei sindacati, chissà speriamo di avere qualche risultato comunque soprattutto per voi generazioni future! C'è ancora molto lavoro da fare e mi fa molto arrabbiare quando appunto si vedono giovani che dicono 'No, no, ma io non sono femminista'... perché come se ci fosse uno stigma legato alla cosa... le ideologie contano, hanno sempre contato e a un certo punto non si parlava più in questi termini ma di fatto l'ideologia è sempre viva e vegeta quindi ad un certo punto è necessario fare una scelta di campo... quindi non è che per forza bisogna avere una 'label', un'etichetta, però talvolta invece avercela credo sia molto importante... Ora che il femminismo del '68 abbia cambiato modi non mi sembra una cosa stupefacente, dal momento che dal '68 a oggi, la globalizzazione, il progresso tecnologico ha

cambiato tutto... non avevamo nemmeno i cellulari all'epoca quindi il femminismo è vivo e vegeto e io ho la fortuna di lavorare in un'istituzione dove esiste un forte gruppo di Senior Academics, famose nel mondo, siamo tutte molto di successo e alcune di noi, come me, hanno figli piccoli e famiglie da gestire e che non provano vergogna a definirsi 'femministe' e credono esista qualcosa che va oltre il ritorno di carriera, insomma che esiste qualcosa che uno vorrebbe fare per migliorare un minimo la condizione per chi verrà dopo!

Facendo riferimento ai network femminili di natura informale, invece, V. (direttrice di dipartimento) racconta di come possano rivelarsi un' 'ancora di salvezza'. Molto spesso il senso d'isolamento che le donne leader sperimentano, può essere attenuato soltanto grazie al sostegno, all'affetto e all'amicizia di altre donne. I network, spesso formati anche da colleghe appartenenti ad altri dipartimenti o università, finiscono per essere vissuti come gli unici 'spazi sicuri' all'interno dei quali esprimersi liberamente, sfogarsi e sentirsi accolte. Parlando della propria esperienza:

Gli uomini sono diversi...di certo stabiliscono relazioni soltanto per ottenere dei vantaggi...noi donne siamo più collaborative...io con alcune colleghe sento davvero di poter parlare di tutto! Riescono a darmi degli ottimi consigli, mi fido di loro e spesso dopo una giornata infernale stiamo per delle ore al telefono a sfogarci reciprocamente, o a definire alcune strategie comuni. Sono la mia ancora di salvezza! Tra l'altro, con alcune di loro, si è creata anche una bellissima collaborazione di natura professionale... Insieme abbiamo fatto un sacco di cose, rimanendo sempre in armonia!

I network possono, infatti, anche servire a mettere in contatto le donne che appartengono a una medesima istituzione, o allo stesso settore disciplinare, fornendo così l'opportunità di condividere anche esperienze di natura professionale e scientifica. Per questo motivo, benché rari, come afferma McCarthy, possono svolgere un ruolo fondamentale:

Through their ability to connect women with other women, networks disrupt patterns of social connectivity that have for so long privileged men, and in doing so to provide a new way to alter the balance of power between the sexes (McCarthy 2004, 11).

3.5 La visibilità come trappola

Da quanto emerso sinora, sembra che le strategie e i problemi di conciliazione, descritti nel terzo paragrafo, non facciano unicamente riferimento ai problemi legati alla 'doppia presenza' (Balbo 1979) femminile nell'organizzazione del lavoro familiare e professionale. Lavoro di conciliazione, infatti, è anche quello che molte donne leader svolgono quotidianamente, spesso senza neppure rendersene conto, per far convivere il loro ruolo

lo di ‘donne’ e di ‘leader competenti’ (Blackmore 1997). Molte provano, infatti, a uniformarsi a un’immagine di femminilità che possa risultare ‘gradita’ ai colleghi uomini: *Nessuna meglio di me conosce cosa significa mascolinizzare la propria testa perché sia ben accolta dalla cultura degli uomini, l’ho fatto, lo faccio ancora*, afferma con lucidità V. (direttrice di dipartimento). Anche L. (ex direttrice di dipartimento), crede di aver sempre cercato di imporsi, cercando di essere ‘maschio’ nell’intelligenza: *Penso di aver cercato, da sempre, per impormi, di essere maschio nell’intelligenza. Mi sono spesso sentita inventata dagli uomini, colonizzata dalla loro immaginazione*⁷⁴.

Le performance, le emozioni, l’aspetto fisico, il linguaggio e i comportamenti di donne ambiziose, o considerate particolarmente di successo, sono spesso indagati, valutati e criticati, poiché potenzialmente destabilizzanti per l’equilibrio del regime di genere dominante (Connell 2006). Anche all’interno dell’accademia, le donne che raggiungono posizioni di leadership, spesso sono molto visibili e hanno il problema di gestire tale visibilità, che, anziché promuovere la loro affermazione, può addirittura trasformarsi in una trappola, come sosteneva Foucault in *Surveiller et punir* (1975). Proprio come in un moderno Panopticon, le donne sono, infatti, super-esposte allo sguardo di un’istituzione che aspira a diventare trasparente (Blackmore e Sachs 2007), attraverso il ricorso a nuove forme di controllo basate sull’accountability, la performance, l’efficienza, l’individualismo e la competitività. Il mito della trasparenza rischia, però, di trasformarsi in una nuova forma di potere disciplinare, finalizzata a far diventare il sé un ‘assemblaggio privo di interiorità’ (Barnett 1997) anch’esso trasparente ma schiacciato tra, come osserva Ball, ‘the imperatives of prescription, and the disciplines of performance’ (Ball 1999, 202).

Dalle narrazioni raccolte, la performativity emerge come tema ricorrente, in entrambi i contesti considerati. Rielaborando le riflessioni proposte da Fitzgerald (2014), è possibile supporre che la performativity ‘agisca’ sulle soggettività degli individui, provando a sottoporle a tre imperativi, tra loro strettamente connessi: 1) *doing well*; 2) *looking good*; 3) *being nice*.

1) *Doing well*: specialmente nel discorso managerialista, performativity significa, in primo luogo e riprendendo un’efficacissima espressione di Lyotard, ‘essere efficienti, o morire’ (Lyotard 1984), ottenendo ‘il massimo risultato con il minimo sforzo’. In tal senso, come sostiene Ball, agisce come sistema disciplinare di valutazione e classificazione: ‘Performativity works as a disciplinary system of judgements, classifications and targets toward which academics must strive against, and through which, they are evaluated’ (Ball 1998, 190).

⁷⁴ Il risultato è che la cultura organizzativa dominante resta intatta, facendo anzi apparire qualsiasi comportamento, o atteggiamento che si discosti dalle forme di femminilità ritenute ammissibili (Barreto e Ellemers 2010), pericoloso per l’organizzazione. Come scrive Fitzgerald: ‘Simply put, the good corporate citizen does good and looks good. For those who do not wish to play the game, but want to change the rules of the game, leadership is a dangerous terrain’ (Fitzgerald 2014, 70).

2) *Looking good*: performativity significa anche e soprattutto rappresentazione del sé: 'Performativity is much about been seen to perform, producing a simulacrum in that the actual substance, or original is lost' (Blackmore e Sachs 2007, 108)⁷⁵. Sempre di più, nell'università manageriale (quella inglese), o che aspira a diventare tale (quella italiana) sembra che l'immagine, sia a livello individuale, che istituzionale, diventi centrale: 'Increasingly in the performative university, presentation (image) is the key to success; being seen to perform is advantageous' (Blackmore e Sachs 2007, 109).

3) *Being nice*: performativity significa, infine, produzione di un sé regolato, attraverso il controllo dell'appropriatezza delle risposte emozionali, la valutazione degli oggetti d'investimento emotivo e del comportamento emozionale dei soggetti. Per le donne leader 'being nice' significa che le aspettative istituzionali che associano la femminilità al lavoro emotivo e di cura, riproducendo, in ambito accademico, la divisione tra la razionalità maschile dello spazio pubblico ed il comportamento emotivo delle donne nella sfera privata, non soltanto sopravvivono, ma vengono persino rinforzate (Gherardi e Poggio 2007).

Dalle parole delle intervistate, la performativity in entrambi i contesti sembra esercitare una pressione molto elevata sugli individui che si trovano a occupare posizioni intermedie di leadership, all'interno dell'università, soprattutto se questi individui sono donne e quindi, in quanto 'straniere in terra straniera' (Gherardi 1995), più visibili. Tuttavia, mentre nelle narrazioni raccolte nel contesto inglese la prima forma di pressione performativa identificata da Fitzgerald (2014) (*doing well*) risulta essere il tema più ricorrente, in quelle raccolte in Italia il tema dell'importanza attribuita all'immagine (*looking good*) risulta essere prevalente. Al contrario, in quest'ultimo contesto il tema del *doing well* non è praticamente emerso.

Il tema del *looking good* si collega a quello dell' 'ansia dello specchio' (Acker e Armenti 2004), intesa come paura di trasmettere un'immagine negativa di sé, che agisce come forma di disciplinamento, finalizzata a normalizzare il corpo femminile. Infine, la performativity intesa come tecnologia del controllo, che agisce all'interno dell'organizzazione per cercare di disciplinare il comportamento emozionale dei suoi membri (*being nice*), è un tema che torna ad essere presente nelle narrazioni raccolte in entrambi i contesti.

3.5.1 'Doing well': l'incubo del 'publish or perish'

Per la maggior parte delle intervistate nel contesto inglese, il 'neoliberal turn' (Thornton 2013), che ha investito l'università già a partire dagli anni Novanta, ha significato, soprattutto, dover apprendere le regole di un 'nuovo' gioco basato su: ethos corporativo dell'*accountability*, *efficienza fiscale*, *targets* e *outputs*, gestione del *cambiamento organizzativo* e, infine, crea-

⁷⁵ A livello istituzionale, ad esempio, le università, soprattutto quelle più antiche e prestigiose, iniziano a vendere la propria immagine a individui che riescono a creare la propria identità soltanto grazie ai segni e ai significati che consumano, quindi all'immagine (Wells, Carnochan e Allen 1998).

zione di una *visione strategica* (Blackmore e Sachs 2007). Il ‘nuovo’ gioco della leadership, realizzato attraverso l’introduzione delle teorie del New Public Management, ha costretto, infatti, l’università inglese a conformarsi alle richieste degli ambienti istituzionali (agenzie di governo, vari mercati) e a rispondere alle sollecitazioni nella produzione di ‘evidenze’, che mostrassero la propria competenza a gestire efficientemente le risorse erogate dai mercati.

La pressione del *doing well* costringe le donne leader a formarsi una competenza di risposta a procedure standardizzate che premiano la *quantità*, anziché la *qualità*, la *conformità*, anziché l’*innovazione*, all’interno di un contesto in cui la leadership sembra essere diventata l’ideologia culturale che ha preso il posto di quella del management⁷⁶. A livello soggettivo, questa pressione si traduce, per molte, nella sensazione di essere perennemente osservate, misurate e giudicate, attraverso una serie di procedure e standard di valutazione, che modificano il modo in cui il ruolo di *middle manager* è interpretato e concepito.

Per P. (Head of Department), le tecnologie di valutazione del lavoro accademico hanno, innanzitutto, trasformato il modo di fare ricerca, costringendo gli accademici a vivere in un perenne stato di accelerazione. Questo stato di *anticipatory acceleration*, di ‘accelerazione anticipatoria’, come la definisce Müller (2014)⁷⁷, è creato dall’esigenza sia di conformarsi al dogma della produttività, sia di realizzare, attraverso la creazione di network trans-disciplinari e trans-nazionali di ricerca, quell’internazionalità che è ormai divenuta sinonimo di qualità:

Before people were more dealing with quality... they had more time for working on their research papers and research in general... because research requests time but now the pressure for quantity has produced a kind of permanent state of acceleration. Now with the research assessment you have a lot and a lot of pressure on sending your papers, publishing and also at the same time people are really keen on doing interdisciplinary research between different fields for the research assessment and the criteria are really high... It's really difficult... Create a network, find funds, 'sell' your research... It is exhausting and I don't think it improve the quality of research!

⁷⁶ Per Morley, l’ideologia culturale del ‘leaderismo’ ha trasformato la leadership nell’‘ingrediente segreto’ per il raggiungimento di un’università efficiente. Il mito della leadership, inteso come evoluzione del managerialismo, concentrando l’attenzione sulle presunte ‘qualità straordinarie’ di un singolo individuo, riesce a far passare in secondo piano le trasformazioni che hanno travolto l’HE: ‘The leaderist turn is not innocent, and transformative leadership is value-laden. It has the potential to disguise the corporatisation and values shift in academia by diverting attention to personal qualities, skills, and disposition required for organisational transformation’ (Morley 2013, 117).

⁷⁷ Con l’espressione *anticipatory acceleration*, Müller descrive un nuovo modo di vivere la temporalità da parte degli accademici, in seguito all’affermazione del New Public Management. Come osserva, l’*anticipatory acceleration* è ‘a type of acceleration that aims at increasing units of output per units of time that is not developed in response to a certain event or specific time horizon, but rather constitutes a generalized response to a state of pervasive competition in the academic life sciences that primarily select along the question “How much time?”’ (Müller 2014, 16).

In questa sorta di corsa contro il tempo, i discorsi della performance, quindi, spingono sempre meno a fare un buon lavoro e sempre più a raggiungere l'eccellenza: *Excellence is said to be needed to succeed in a competitive environment, so is rooted in marketisation* (M., Head of Department). 'Publish or perish', significa, per M. (Head of Department), anche dover 'produrre' un tipo di ricerca che dimostri di avere un'applicabilità diretta ed immediata dei suoi risultati - 'if there is not "output", the research is discounted' (Thornton 2013, 132):

Unfortunately lots of universities in Western countries are infected by the American 'publish or perish' and unfortunately that is that's certainly the case here I wish it wouldn't... I mean I think it puts huge pressure on people to produce quantity of work instead of producing good work... and it is also the case in England the attitude is when you get founded is something for that you can immediately see the practical application and then we go for the fact that people usually are limited for doing basic research where you don't have any idea for the practical application for to come from!

Per E. (Head of Department), la pressione performativa costringe, inoltre, gli individui a sviluppare, fin da giovanissimi, una competenza strategica che diventa fondamentale per definizione del percorso di carriera, ma che li porta a rinunciare fin da subito alla libertà intellettuale, così come alla passione per la ricerca:

It is not really clear... people... now I am probably less concerned being a Professor because I am a bit more free than younger people... so now they need to be more strategic which is something that when I started was not so important. Being strategic now is the most important skill! Before I really didn't think about being strategic about my career and my research! When I started you were more driven by the passion for your research project, for what you were really interested in... the passion for your topic, for your approach... The freedom to study what you really want to... Instead now while you are finishing your PhD you need to think about sending papers on the 'right' review. Now is more ok before we target a project and then think about the research, which is a bit frustrating in my opinion!

L'università managerialista sembra, infatti, premiare più la conformità al modo in cui si effettua la valutazione, che l'innovazione o la qualità di una ricerca. L'elemento della competizione diventa, di conseguenza, pervasivo all'interno di un regime che sembra premiare skills, valori e qualità, che sono tradizionalmente associati a una maschilità 'bianca' ed eteronormativa. In particolare, l'esaltazione di qualità come competitività, aggressività, individualismo riproduce e valorizza un'immagine estremizzata e neo-tradizionale, che Whitehead definisce 'new macho culture' (Whitehead 1999). Tale cultura si ammantava, inoltre, della gloria della grande saga dell'esplorazione e della conquista di 'nuove terre': 'Can we not immediately discern the masculist character of the *academic entrepreneur* who, like the rogue explorer of yore, sloughs off personal ties and wanders for years

in search of new lands to secure fame and glory?’ (Thornton 2013, 132). Come osserva V. (Head of Department):

My job became very performative! Extremely based on competition, individualism and a huge pressure... You always have to excel, being productive, publishing a lot, writing a lot, the important thing nowadays is quantity rather than quality! I think there is a diffuse element of competition... So it's a new regime based on competing people, usually the model is based on White males competing people. Of course I don't think that this regime there is only into the university but I am sure that for a woman university can be a very competitive environment especially if she has family responsibilities!

Per E. (Head of Department), l'accademia inglese fornisce, dunque, un ottimo esempio degli effetti che il discorso managerialista esercita sia sull'organizzazione del lavoro che sulla costruzione dei soggetti: *Female leaders and academics predispositions to 'work hard and 'do well'meshed perfectly with its demands for autonomous, self-motivating responsabilised subjects. This is always gendered, racialised and classed, too* (E., Head of Department). Apparentemente neutrale da un punto di vista di genere, il 'neoliberal turn' che ha investito il settore dell'HE inglese sembra, invece, esercitare un forte impatto sul genere, contribuendo alla ri-maschilizzazione dell'accademia. Per J. (Head of Department), pertanto:

I definitely think performativity has an impact on gender equality... We are talking about higher education here... the expectations of senior leaders are imbedded in a masculine culture made of targets, finance, competition etc... now I don't want to stereotype other men or women... reproducing this masculine stereotype, because it is a stereotype, and some women can be competitive as well... or can feel comfortable fitting this kinds of demands... but I am sure many are not... because I think although this spectrum of behaviours and values are mixed within each gender... this spectrum moves more towards people orientation about many but not all women... and from my part I do find the expectation of aggressive competition dis-faithful!

Per K. (Head of Department), inoltre, il regime performativo, attraverso l'imperativo del *doing well*, aumentando i carichi di lavoro e rendendone sempre più flessibili i tempi e le modalità, moltiplica i problemi legati alla 'doppia presenza' (Balbo 1979) femminile nell'organizzazione del lavoro familiare e professionale:

I think the other aspect of the performative environment is pressure about how much work must be done and I come across again and again stories of senior leadership teams exchanging mails for work very late in the night... and I had quite a number or years of experience about targets and parameters and it is very difficult to balance with your family commitment!

Seppure U. (Head of Department), affermi di conoscere alcune donne che sembrano, al contrario, apprezzare l'idea di essere sottoposte alle pressioni connesse al nuovo modo di concepire il *middle management* - *I personally know single men and women that really appreciate the idea of the pressure connected to management... they really afford it and they consider it as normal and not as a disincentive!* - questo non significa che il regime performativo non agisca come un potente vettore di amplificazione delle disuguaglianze:

I think performativity exacerbates inequalities because you have to...we have all our annual review of your forwards and we have targets to asset... if you don't meet those targets it means that you haven't been doing your work... and it affects especially research because if you don't have time your four publications for example... but you have done your teaching commitments it doesn't matter! They notice that you haven't your publications so whereas women can be in the circumstances of not responding those targets... whereas a man usually doesn't even have to explain why he didn't set those targets... so I think we have to do some extra work in order to fit the performance review and if you have career breaks for example you make children you cannot respect those performance parameters... for example I am on this national research panel and for this reason I have been involved in a lot of work...that created me some problems in meeting university targets – and I don't have children, I am single!

3.5.2 'Looking good': corpi che valutano

Per Butler, la performativity è l'insieme delle norme, degli atteggiamenti e delle pratiche che gli individui interiorizzano, attraverso l'«esecuzione» ripetuta di performance. Secondo tale ottica, la performance non è un singolo atto, ma una ripetizione, un rituale che porta a un processo di naturalizzazione, che si realizza nel contesto del *corpo*. Il genere è sempre performativo: «an internal essence of gender is manufactured through a sustained set of acts, posited through the gendered stylization of the body» (Butler 1997, xiv-v). Per molte donne, infatti, la femminilità si trasforma in una forma di performance, in un insieme di pratiche reiterate, che vanno a formare il sé incorporato (Butler 1997).

Soprattutto per le donne che si trovano a occupare ruoli di leadership all'interno di contesti prevalentemente maschili, come l'università, la performatività del genere può tradursi nella necessità di svolgere un incessante lavoro di disciplinamento del sé, orientato a rendere la propria immagine abbastanza femminile da risultare «gradita» alle colleghe donne, ma non troppo da far perdere credibilità come leader (Acker 1990): «la donna “razionale” può essere piacente e moderatamente femminile, ma non deve essere attraente; in caso contrario avrà difficoltà ad essere presa sul serio, anche dalle altre donne, e sarà svantaggiata nella competizione con i colleghi uomini» (Gherardi 1995, 18). Se essere uomini e apparire maschili non rappresenta, dunque, un «problema» per gli uomini, essere donne e femminili può

trasformarsi, come afferma Butler (1997), nella necessità di eseguire una performance rigidamente – anche se non completamente – definita dagli scripts di genere dominanti, che stabiliscono i comportamenti considerati ‘ammissibili’.

In questo incessante ‘lavoro di genere’, la cura dell’immagine diventa centrale per rientrare, o decidere eventualmente di resistere, nei modi di esser donna considerati ‘accettabili’ all’interno dell’organizzazione. Tale tema che, come anticipato, emerge quasi esclusivamente nelle narrazioni raccolte nel contesto italiano, per molte delle intervistate si traduce nell’utilizzo dell’abbigliamento come *travestimento*. *Looking good*, attraverso lo sfoggio di un look adeguato diventa fondamentale per riuscire a trasmettere un’immagine ‘performativa’ di sé e della propria femminilità. Assumere la giusta postura, un tono di voce adeguato, vestiti sobri (il che equivale a dire poco femminili), un trucco impercettibile e una pettinatura ‘classica’ contribuiscono, per molte donne, a trasmettere un’immagine di serietà, affidabilità e capacità di auto-controllo. L’‘ansia dello specchio’ (Acker e Armenti 2004) agisce così come forma di disciplinamento del sé, che mira a normalizzare il corpo femminile, per renderlo gradito agli occhi maschili che, in ultima analisi, si trovano a ricoprire il ruolo di giudici della sessualizzazione dell’identità femminile. Ciò emerge in maniera evidente dal racconto di E. (direttrice di dipartimento):

All’inizio mi stressavo tantissimo prima di affrontare alcuni degli incontri istituzionali. Chiaramente ero sempre preparatissima e pronta alla battaglia ma mi facevo sempre un sacco di problemi su come vestirmi, che immagine di me rimandare. Anche adesso però avendo a che fare con quasi tutti uomini, indosso spesso giacca, pantaloni, scarpe basse e capelli legati...mi fanno sembrare più professionale! Evito le gonne, i tacchi, le cose scollate perchè ho paura di apparire frivola. Questo tipo di look ‘neutro’ è una specie di armatura per me, diciamo che mi fa sentire protetta, al sicuro dai giudizi e dalle critiche.

Dalle parole di E. emerge che un tailleur e dei capelli raccolti, per molte donne leader, diventano l’‘armatura’ da indossare per essere accettate in un mondo ostile al quale provano faticosamente a conformarsi. La paura e l’indecisione riguardo alla propria immagine riflettono, infatti, la paura di essere percepite nel modo sbagliato – ad esempio come ‘troppo frivole’ – in contesti e situazioni in cui – come gli incontri istituzionali durante i quali si ha a che fare ‘con quasi tutti uomini’, di cui racconta E. – la sola presenza femminile rappresenta già una ‘sfida’ al regime di genere dominante.

L’abbigliamento può trasformarsi, dunque, in un travestimento, che mira a plasmare l’immagine femminile affinché soddisfi le richieste di un ‘habitus manageriale’ (Blackmore e Sachs 2007, 169), basato sull’auto-controllo e la competenza.

Per D. (direttrice di dipartimento), ad esempio, un look troppo ‘provocante’, che esalta l’attrattività sessuale in maniera spudorata attirando l’attenzione degli uomini, contribuisce a reiterare un modello di genere dominante, che

associa una femminilità esibita a scarsa intelligenza, o mancanza di serietà:

Ti faccio l'esempio di F....è una che gira con tutte le tette da fuori, vestiti strizzatissimi, tacchi... non ho mai capito perché lo fa... pare una zoccola! Scusa l'inglesismo... Naturalmente tutti stanno là a guardarla con la bava alla bocca, con sguardi lascivi, però allora il modello tu lo stai reiterando! Stai reiterando che cosa? La differenza e il ruolo in parte subalterno anche nelle condizioni in cui una c'ha la capacità, l'intelligenza però comunque ti stai adeguando a come ti vogliono gli uomini! Secondo me non va tanto bene... ci sta una responsabilità forte delle donne in questo tipo di situazione... combinarsi in questa maniera non mi sembra che significhi fare qualcosa per le altre donne!

D. non sembra cogliere, però, la violenza simbolica che accompagna gli sguardi maschili che si posano sul corpo di F. e che si concentrano su una forma di femminilità così esibita, proprio perché deviante rispetto alle aspettative di genere dominanti. In un certo senso, la donna descritta da D., anziché esser accusata di reiterare deliberatamente un modello femminile 'subalterno', può anche essere considerata 'vittima' di una doppia forma di controllo: da un lato, lo sguardo indiscreto degli uomini che agisce per 'punire' la 'violazione' – che si concretizza nello sfoggio di un abbigliamento provocante e un'identità di genere troppo sessualizzata – degli script di genere; dall'altro, i giudizi e le critiche da parte delle altre donne, accompagnati dall'accusa di peggiorare la situazione delle altre donne, contribuendo a far perdere loro credibilità.

Ancora una volta, dunque, è il tema della scarsa solidarietà da parte delle altre donne a riemergere. Da una prospettiva differente, K. (Head of Department), infatti, racconta come molte delle sue colleghe che si definiscono 'femministe' la facciano sentire perennemente giudicata per il suo abbigliamento curato e la sua attenzione all'immagine. Per le sue colleghe, curare la propria immagine significherebbe, infatti, 'scendere a patti con il sistema', svendendo il proprio corpo per cercare di compiacere gli uomini. K., al contrario, rivendica il diritto di essere femminista e di curare il proprio corpo, per il desiderio di compiacere sé stessa e, soprattutto, per superare gli stereotipi che ancora associano la cura del corpo a scarsa intelligenza:

I like to dress glamour, I like to wear make-up and I like to do my hair and in the academy as a woman if you are glamorous people think you are not very clever! I mean in my Department for example all the women of my Department, they just don't look after themselves! They are awful!! They think that if you look after yourself then you don't get you respected... When I go to work I am very glamorous and I wear make-up, I wear nice clothes, I wear nice shoes and handbags... and they look at me and it is almost 'You can't be a professor and be glamorous at the same time!'... This is a kind of symbolic violence as well... Usually women are not glamorous... they are lesbians or they think that because they are feminist basically they think that I am selling out! I can be a feminist if I care about my body? If I wear lipstick or something... They think you are kind of compromising with the system and always talking about dresses, they also think you are doing it to please

men...but I am not! I am doing it to please myself!! I just like to look nice that's nothing wrong to look nice... you can be nice, be glamorous and be clever as well!! I mean professional at the same time.

Gli account selezionati rivelano che il genere, la sessualità e il corpo fanno parte di quelle tecnologie del controllo, che agiscono all'interno delle organizzazioni per cercare di disciplinare l'iper-visibile corpo femminile. Come osserva Fitzgerald:

Male sexuality and bodies are invisible because they are normalised but women, because of they hyper-visibility, must exert control over their dress, language and manner so as to not draw attention to their sexuality (Fitzgerald 2014, 75).

In tutti gli esempi riportati, infatti, al corpo è legata la paura di trasmettere un'immagine negativa di sé, rischiando di apparire troppo frivola o, al contrario, eccessivamente asessuata. Mentre il corpo di E. prova, infatti, a scomparire conformandosi alle pratiche istituzionali, i corpi di F. – la donna descritta da D. – e di K. provano invece - l'uno esibendosi e l'altro tentando di non farsi mortificare dalle critiche delle altre donne – ad esprimere una forma di resistenza. Per quanto una cultura organizzativa approvi, suggerisca o tenti di imporre dei codici estetici, ciò non significa che tutte le donne si adeguino. Spesso coloro che non si adeguano sembrano essere maggiormente consapevoli della pressione sociale che circonda tale comportamento, proprio perché a esso cercano di resistere. Si tratta di piccole cose che costituiscono un segnale di ribellione e l'affermazione di un'individualità che si oppone alla pressione spersonalizzante e, soprattutto, desessualizzante dell'organizzazione: un trucco vistoso, un vestito 'strizzato', i tacchi alti (la donna descritta da D.), vestiti, scarpe e borse alla moda, il lucidalabbra e i capelli 'da parrucchiere' (K.).

Più in generale, sembra che il corpo rappresenti l'elemento che riesce concretamente a connettere gli aspetti 'superficiali' della performance fisica, con la natura 'profonda' delle emozioni, dei desideri e delle ansie: 'the body is a conceptualisation of the corporeality which links both the "surface" features of physical performance and the "depth" features of emotion, desire and anxiety' (Brooks e MacKinnon 2001, 16). Un abito, il colore del rossetto, un aspetto curato, possono essere oggetto di severe valutazioni sia da parte degli uomini che di alcune donne (Connell 1995). A tal proposito, Hughes identifica i rischi che le donne leader incontrano a causa dell'immagine che riflettono:

Too masculine and she is threatening. Too feminine and she is wimpish. The feminine touch is just a little make-up. Too much and one is the sexual working-class women. None at all and one is of suspect sexuality (Hughes 2004, 538).

Dalle narrazioni raccolte, ciò che emerge è che molte donne si sentono costrette a ricercare perennemente la perfezione – sia fisica che intellettuale –

un meccanismo di disciplinamento del sé, che D. (direttrice di dipartimento) considera responsabile della riproduzione delle disuguaglianze di genere. Ironizzando su un modello di perfezione, soprattutto estetico, che porta inevitabilmente le donne a sperimentare un senso di frustrazione, D. nota come da questa ricerca della 'forma perfetta' gli uomini siano implicitamente esonerati:

Allora noi donne che dobbiamo fare? Continuare questa cosa del giovanilismo, continuare questa cosa di essere sempre perfette? No! Non è una buona cosa perché non siamo tutte Naomi Campbell e non siamo nemmeno tutte Rita Levi Montalcini! Ce lo vogliamo dire? Onestamente, diciamocelo! Ma come loro (gli uomini) non so' tutti quanti Richard Gere - che a me piace molto - o Sean Connery! E soprattutto, e questo lo vorrei proprio poter urlare, non sono tutti Veronesi! Lo vogliono capire? Siamo normali allora, medi, a volte mediocri ma soprattutto tutti diversi... allora è inutile che ognuno giochi a questo, che è un gioco al massacro!

In conclusione, per alcune delle donne intervistate conformarsi alle aspettative istituzionali, proteggendo allo stesso tempo la propria femminilità, risulta un lavoro davvero difficile, che può generare ansia e senso di frustrazione, poiché per sopravvivere all'interno dell'accademia la capacità di auto-disciplinarsi - attraverso l'abbigliamento, il linguaggio e il comportamento - è sempre più importante. Più in generale, sembra che esse, attraverso una sorta di 'lavoro riparatore' (Gherardi 1995), provino continuamente a rendere 'discreta' la loro presenza, apparendo suscettibili al sentimento della vergogna, inteso come timore di non riuscire a presentare di sé un'immagine positiva e/o a ottenere la stima sociale.

3.5.3 'Being nice': patire e compattare

Come si è provato a evidenziare nei precedenti paragrafi, per alcune delle donne intervistate ottenere ruoli intermedi di leadership all'interno dell'università può significare dover ridefinire e re-immaginare la propria identità professionale per cercare di 'soddisfare' le richieste del mercato, della ricerca e dei 'nuovi' imperativi istituzionali: 'the world of impression management, judgments and penalties is creating a new professional subjectivities, new modes of description and new organisational identities' (Morley 2001, 3). Attraverso le loro parole, è stato possibile osservare come spesso queste pressioni istituzionali le portino a sentirsi valutate su molteplici fronti: dal modo in cui gestiscono la loro immagine pubblica, alla capacità di conciliare sfera professionale e vita privata, alle 'performance' lavorative, fino all'abilità che dimostrano nel fare da 'apri-pista' alle altre donne (Connell 2006).

Alla complessa capacità di negoziare molteplici aspetti della loro vita e della loro identità di donne e leader, si aggiungono, infine, le aspettative istituzionali che associano la femminilità al lavoro emotivo e di cura, riproducendo, in ambito accademico, sotto mentite spoglie, la divisione tra la razionalità

maschile dello spazio pubblico ed il comportamento emotivo delle donne nella sfera privata, tra la polis e il focolare domestico (Gherardi e Poggio 2003). Alcune delle interviste raccolte, questa volta in entrambi i contesti, mostrano, infatti, che tuttora colleghi, studenti e membri dello staff amministrativo continuano - spesso inconsciamente e subdolamente - ad associare le donne a un particolare modo di gestire la leadership, basato sulla 'cura degli altri', intesa come 'naturale' prolungamento del ruolo materno⁷⁸. Come osserva U. (Head of Department):

People assume that we should work to be involved in pastoral roles, for example... so well it involves caring because we are assumed to be good at that...

Anche per K. (Head of Department):

There is an assumption that our lives are more localised in the home because... for example in relation to students... they usually bring students to me because I am a women... especially if is a kind of 'problematic' student... so that's the kind of things that you are talking about...? So there is a kind of mothering everywhere inside the academia and outside!

L'attività di *mothering* fuori e dentro l'accademia, di cui parlano sia U. che K., sembra fare riferimento all'autorità vicaria della madre sui figli tipica dei ruoli familiari tradizionali, dove l'autorità della madre era una mediazione fra l'esercitare controllo e l'assicurare al padre l'amore dei figli, inibendone l'aggressività. Le aspettative istituzionali che sembrano continuare ad associare la femminilità al ruolo materno richiamano, infatti, ad un modello familiare di tipo paternalistico in cui il lavoro domestico è sostituito dall'altrettanto faticoso lavoro emotivo di 'mantenimento' delle relazioni all'interno dell'organizzazione, che, per Gherardi, ne rappresentano il collante: 'La vera colla delle organizzazioni è data dalle relazioni emotive che disegnano muri e corridoi invisibili, in accordo ai sentimenti positivi e negativi che legano le persone' (Gherardi 1995, 193).

Proprio come il lavoro domestico, tuttavia, anche il lavoro emotivo non è riconosciuto, né apprezzato, pur comportando un enorme investimento in termini di tempo ed energia⁷⁹: 'the emotional mantainance work is like housework; invisible, never ending but essential to sustain the processes of labour commodification' (Blackmore e Sachs 2007, 206). 'Far bene, per stare

⁷⁸ Come osserva Casey, a tal proposito: 'Women are seen to be the keepers, so to speak, of much of the moral fabric of social life once woven so more closely into wider traditional forms (...) as men lost touch with the emotional origins of society in which work was the icon (...) Relegated to the private sphere, now women's "labor of love" becomes as important to productivism as the autonomy of work itself' (Casey 1995, 176-177).

⁷⁹ Come scrivono Acker e Feuerverger: 'Women's emotional management work went unrecognized and unsupported and therefore is tiring work, incorporating caring and service, with responsibilities that are often not regarded as demanding high skill or rewarded (...) Thus many women even in position of leadership are "doing good and feeling bad"' (Acker e Feuerverger 1996, 5).

male', è la sensazione che prova a descrivere G. (direttrice di dipartimento), per sottolineare la 'fatica' psicologica che questo lavoro 'aggiuntivo' comporta:

In pratica per me spesso la vera giornata di lavoro iniziava una volta tornata a casa... ero già distrutta... tornavo alle otto e mezza di sera ed appena aprivo la porta squillava il telefono... così partivano ore ed ore di lamentele, consigli, crisi isteriche... una stanchezza proprio psicologica, emotiva... stai là a mediare, supportare, ascoltare ma chi mi ha mai supportato a me? Alle volte mi sarei messa a strillare proprio!

Spesso sembra naturale, infatti, supporre che le donne debbano relazionarsi agli altri colleghi come madri, anziché colleghe, il che le relega implicitamente in un ruolo secondario rispetto ad un 'padre' che nella famiglia, così come nell'università, viene ancora percepito come il vero detentore dell'autorità legittima. Se da un lato, infatti, ci si aspetta che le donne esercitino il potere in maniera diversa dagli uomini, conservando e anzi valorizzando le loro 'innate' qualità femminili, dall'altro, la leadership continua però, a essere associata a tratti e caratteristiche – assertività, razionalità, individualismo – considerate essenzialmente maschili. Così gli attributi della femminilità restano radicati nelle relazioni di subordinazione: cura, compassione, generosità, compiacenza verso gli altri, solidarietà, sensibilità, emotività e altro ancora.

Nonostante la 'competenza emotiva' sia ormai valutata positivamente negli uomini che occupano posizioni di leadership, il fatto che continui, invece, a essere considerata un attributo 'naturale' delle donne leader è una manifestazione del modello paternalistico di management ancora dominante, che prova a riprodurre le relazioni familiari all'interno dell'organizzazione (Kerfoot e Knights 1993). A livello soggettivo, è possibile, come racconta C. (ex preside di facoltà) parlando della sua esperienza, che questo possa portare a una situazione di tensione tra 'cura degli altri' e 'cura di sé', tra mantenimento del benessere emotivo dell'organizzazione, e istinto di auto-conservazione (Casey 1995):

Cioè all'università pensano che se sei donna devi portare l'affettività dallo studente al bidello perché è quella affettività che poi noi dovremmo tentare di portare quando raccontiamo la nostra materia... se non la portiamo, se non ci viene naturale quest'affettività, questa sensibilità, quest'intelligenza emotiva, cioè tutte quelle che sono considerate, condizioni della femminilità alla fine sei sbagliata, sei carente in qualche modo... sei arida ed egoista! Ma perché pure gli uomini devono portare tutta questa passione, quest'emotività nel loro lavoro? Non mi risulta proprio... A me a volte questa cosa mi ha proprio tolto energia, lo dico senza vergogna... cioè sono arrivata proprio a un punto di dire 'o io, o voi'!

Lavoro emotivo può significare anche saper controllare le emozioni negative – rabbia, paura, stress, alienazione – un'altra delle competenze che sem-

brano essere divenute cruciali alla ‘performatività’ delle donne leader (Acker 2012). In alcune delle narrazioni raccolte, sembra che le donne che manifestano tali emozioni possano essere spesso percepite come poco adatte al ruolo di leadership, troppo deboli e prive di auto-controllo. Come racconta C. (ex preside di facoltà):

A me è capitato molto spesso durante la mia presidenza di svenire perché era proprio evidentemente il segno della mia... voglio dire non è che me ne sono mai vergognata più di tanto perché era l'espressione di una sofferenza, di una sofferenza dopo la quale io mi alzavo e mi rimettevo a lavoro... ho espresso il massimo della tensione di rottura che poteva reggere la mia condizione di equilibrio psicologico... Però per questo sono stata giudicata male, troppo debole per ricoprire quel ruolo! Forse mi hanno anche compatito, della serie 'poverina non ce la fa a gestire tutto questo'... Però ecco io credo non si possano nascondere alcune emozioni... Perché c'è un'affettività profonda, che non è sempre una buona consigliera nei rapporti umani soprattutto per le donne leader, le donne che devono essere manager ti è esplicitamente richiesto di staccarti da tutto questo però a quale costo? Il tracollo proprio, l'esaurimento... non so...

Sono le emozioni positive, invece, come la calma, la capacità di mediare, la pazienza, o la sensibilità, quelle che tutti si aspettano da una donna e, di conseguenza, le donne che mostrano di provare altri tipi di emozioni – soprattutto la rabbia, o una scarsa capacità di mediazione – sono spesso giudicate poco femminili, o poco materne. D. (direttrice di dipartimento), ad esempio, osserva:

Credo che nella mia esperienza sicuramente il mio carattere abbia avuto un'influenza davvero molto forte. Io credo di avere ho un carattere un po' particolare nel senso che m'incazzo spesso, tendo a essere molto diretta, direi quasi brutale! Non sono mai riuscita a tenermi un cecero in bocca... nemmeno prima e neanche adesso! Adesso, da vecchia, posso anche permettermelo ma l'ho fatto anche quando forse non era il caso... Sicuramente ha pesato il fatto di essere donna ma anche e soprattutto di avere un tipo di personalità non proprio femminile ecco... penso di sì... nel bene e nel male naturalmente... questa cosa però forse più nel male! A ripensarci sicuramente ha avuto un'influenza e forse se io avessi avuto un atteggiamento più femminile, se avessi saputo mediare appunto, in alcune occasioni fare buon viso a cattivo gioco forse sarebbe stato meglio...

D. riconosce, dunque, che se fosse riuscita a esercitare un maggiore controllo su di sé e sulle proprie emozioni, ne avrebbe probabilmente tratti dei vantaggi, soprattutto se avesse provato a conformarsi alle aspettative di genere che ancora considerano alcuni tratti della personalità, o alcune emozioni, come poco ‘adatte’ ad una donna. In maniera speculare, V. (direttrice di dipartimento), riconduce alla sua mancanza di aggressività la capacità di essere stata riconosciuta come leader:

Si fece un bellissimo dipartimento, ma il lavoro di trattativa fu estenuante... io poi

non li preoccupavo i miei colleghi uomini come figura perché non mi presentavo come una personalità aggressiva, autoritaria ma come una che lavorava con tranquillità... quindi loro alla fine si affidarono e dicevano 'Adesso dobbiamo chiedere i soldi a mamma', cioè a me... questa era la loro interpretazione della nuova organizzazione!

Questo estratto in primo luogo rende piuttosto esplicita l'avversione, ancora molto diffusa nell'università italiana, alla nuova concezione della leadership accademica, che prevede la riduzione di parte dell'autonomia individuale del personale docente. In secondo luogo, esprime un contenuto chiaramente *gendered*: per vedere riconosciuto il suo ruolo di leader, infatti, V. ha dovuto ricondurre la sua femminilità a quella di una delle poche figure femminili ritenute accettabili all'interno dell'organizzazione, ossia quella materna, una strategia che, ancora una volta, costruisce il soggetto 'donna' entro una relazione di dipendenza e subalternità. La frase, *'Adesso dobbiamo chiedere i soldi a mamma'*, sembra essere stata, infatti, formulata apposta per delegittimare il suo ruolo di leader, soprattutto se connesso all'attività di gestione finanziaria, tradizionalmente associata alla sfera della maschilità.

In conclusione, le tre diverse forme – *doing well*, *looking good* e *being nice* – attraverso cui la performativity agisce sembrano combinarsi e rafforzarsi a vicenda, esercitando una pressione ancora più elevata sulle donne che si trovano a occupare posizioni formali di leadership all'interno dell'università. Mentre 'alla fine', come sosteneva Foucault, 'l'ombra proteggeva' (Foucault 1976, 218), in questa nuova 'trappola di cristallo', dove ogni forma di ancoraggio a livello collettivo è stata disintegrata, tutti sono perfettamente individualizzati e costantemente visibili. Non è un caso, dunque, - come sarà approfondito nel prossimo capitolo - che la leadership torni prepotentemente al centro dei nuovi discorsi e delle pratiche orientate a difendere la legittimità di istituzioni - come l'università - costrette a muoversi in un contesto caratterizzato da sempre maggiore incertezza (Morley 2013).

4. Riconoscere i miti e le metafore

*Voi volete dire allora che il mondo intero
è la metafora di qualcosa?*

(Il postino)

4.0 Premessa

Partendo da una prospettiva che interpreta il genere come ‘nodo semantico e concettuale che permette di parlare del sesso, del corpo e della sessualità in ambito accademico, letterario e filosofico’ (de Lauretis 1999, 22), si proverà a comprendere come le forme di governamentalità ridefiniscano anche la dimensione dell’auto-rappresentazione di genere che, come afferma de Lauretis (1987), insieme a quella della rappresentazione sociale, contribuiscono a costruire il genere, in questo caso ‘filtrato’ dai discorsi sull’università e sulla leadership femminile, come *tecnologia*: ‘the construction of gender is the product and the process of *both representation and self-representation*’ (de Lauretis 1987, 9). Adottare una simile prospettiva significa supporre che il processo di costruzione del genere sia reso possibile dall’azione congiunta di varie tecnologie, relazioni di potere, discorsi istituzionali, epistemologie e pratiche quotidiane, e che la possibilità di reinterpretare il genere esista proprio sul piano della soggettività e dell’auto-rappresentazione.

The construction of gender goes on today through the various technologies of gender (e.g. cinema) and institutional discourses (e.g. theory) with power to control the field of social meaning and thus produce, promote, and ‘implant’ representations of gender. *But the terms of a different construction of gender also exist, in the margins of hegemonic discourses.* Posed from outside the heterosexual social contract, and inscribed in micropolitical practices, these terms can also have a part in the construction of gender, and their effects are rather at the ‘local’ level of resistances, in subjectivity and self-representation (ibidem, p. 18).

Partendo da tali presupposti, l’obiettivo di quest’ultimo capitolo sarà discutere due fondamentali ‘miti’ relativi al genere e alla leadership, emersi proprio dalle narrazioni raccolte, che possono, dunque, essere concettualizzate come i regimi discorsivi entro i quali le pratiche di presentazione del sé femminile, intese come *tecnologie della narrazione*, sono costruite:

1) *Il mito del merito* afferma che le barriere che prima impedivano alle donne di far carriera nel mondo dell’università sono state finalmente abbattute, rendendo le donne perfettamente in grado di competere alla pari con i loro colleghi maschi, grazie all’affermazione di un sistema di selezione e valutazione che utilizza, appunto, criteri di merito. Tale mito fa riferimento a una concezione neoliberale del merito, considerato come qualcosa di stabile, mi-

surabile, oggettivo - e, di conseguenza, neutro da un punto di vista di genere - funzionale alla legittimazione del discorso managerialista.

2) *Il mito delle leadership* fa, invece, riferimento al *leaderist turn* (Morley 2013) che, soprattutto nel contesto inglese, sembra ormai aver colpito anche il campo dell'HE. Il 'leaderismo', inteso come la nuova ideologia culturale che si è affermata come 'naturale' evoluzione del management, si basa sia sulla credenza nelle qualità super-eroiche del leader, sia sulla persistenza dell'associazione quasi automatica tra tali qualità e la maschilità, secondo il famoso mantra manageriale *'think manager, think male'* (Sinclair 2001). Specialmente in un'università come quella inglese, che ha assunto una forte caratterizzazione discorsiva di tipo managerialista, tale mantra si camuffa, tuttavia, dietro quei discorsi che promuovono le 'soft skills' e gli stili femminili di leadership.

In termini foucaultiani, questi 'miti' possono essere interpretati come esempi di tecnologie governamentali⁸⁰. In particolare, riflettono la natura discorsiva della governamentalità, che evidenzia la necessità di prendere in esame il carattere discorsivo dell'attività stessa di governo, ma anche di analizzare sotto quali condizioni (condizioni esterne a quel discorso) sia possibile sostenere certe affermazioni riguardanti gli esseri umani, la loro condizione, le loro relazioni, le loro produzioni, i loro consumi, le loro passioni, la loro vita nella più totale interezza. Tale dimensione discorsiva risulta in pratica una modalità attraverso cui si veicola il potere stesso, e uno strumento di formazione delle soggettività, come ad esempio accade nel processo di assoggettamento in cui la conoscenza veicolata attraverso un discorso produce e costituisce un tipo di potere che si esercita sui soggetti che sono definiti in quella maniera specifica.

4.1 Il mito del merito

Riconosco molte specificità legate all'esser donna nel mondo dell'accademia. Alcune sono note a tutti nel senso il 'glass-ceiling' è una cosa comprovata ci sono stati studi della Commissione Europea su questo... anche io in prima persona, parecchi anni fa, quando ancora ero a C. mi pare intorno al 2005 facemmo uno studio della Commissione Europea su 'Gender in Academia' precisamente quindi su dati, però secondari, confrontando i principali paesi dell'Unione Europea con il benchmark erano Stati Uniti e Canada non c'è differenza, non c'è il solito divario North-South e quindi niente è una cosa palpabile è un dato il fatto che, ad esempio, la carriera ad un certo punto diventa sempre più lenta, non ci sono donne appunto nei ruoli apicali, ci sono sempre poche donne come direttori di dipartimento, in posizioni importanti, nei progetti di ricerca vinti e nei finanziamenti le donne sono

⁸⁰ Secondo lo studioso francese, la governamentalità, implica delle attività complesse e articolate di conduzione della condotta umana, resa possibile nel quadro della formazione di una nuova idea di potere inteso principalmente come condizionamento ed influsso sull'azione dei soggetti (Foucault 1991).

una proporzione quasi ridicola e soprattutto i salari, a pari livello, con curriculum esattamente uguali possono variare dal 20% rispetto a quello dei maschi e quindi noi abbiamo ingaggiato una lotta su questo tanto ormai noi siamo arrivate alla fine della carriera per cui la lotta sarà con l'aiuto anche dei sindacati, chissà... Speriamo di avere qualche risultato comunque soprattutto per voi generazioni future! (S. - Head of Department)

Per affrontare una riflessione critica su quella che Thornton definisce la 'mistica del merito' (Thornton 2013), che è ormai entrata a far parte del 'cuore' ideologico dei processi di ristrutturazione che stanno attraversando, pur con tempi ed forme differenti, la maggior parte dei sistemi universitari, si è pensato di utilizzare, fin da subito, le parole di una delle intervistate. A tal proposito, S. chiarisce che la sottorappresentazione delle donne leader all'interno dell'accademia è un fenomeno che accomuna quasi tutti i paesi OECD. Un dato che da solo dovrebbe mettere in crisi l'ideale meritocratico, che ha guidato - e tuttora guida - la maggior parte delle riforme, ispirate alle teorie del New Public Management. Come osserva, con rammarico:

L'Inghilterra che ho sempre visto come un sistema sicuramente più trasparente, più meritocratico di quello italiano, alla fine quanto a donne diciamo che è in posizioni diciamo ancora peggiori che da noi... Come sempre i paesi un po' più di riferimento che si riscattano da questo punto di vista sono gli scandinavi, un pochino meglio Canada e Stati Uniti, ma molto poco e il resto più o meno tutti la stessa storia... non c'è differenza, non c'è il solito divario North-South!

Nonostante il fenomeno del 'glass-ceiling' riesca a mettere in discussione 'il solito divario nord-sud' e nonostante le difficoltà che le donne tuttora incontrano nel tentativo di conciliare famiglia e lavoro – difficoltà che, come si è visto nel precedente capitolo, sono emerse come uno dei temi più ricorrenti delle narrazioni raccolte in entrambi i contesti della ricerca – l'idea che ormai parlare di genere sia quasi diventato retrò o, in alternativa, parte di quella specie di refrain che ancora accompagna gli ultimi strascichi di un movimento femminista destinato all'estinzione, è condivisa anche da molte delle intervistate.

Facendo riferimento alle narrazioni raccolte sia nel contesto inglese, che in quello italiano, è possibile notare come il discorso del merito, seppur anch'esso 'ibridato' e 'traslato' attraverso diverse configurazioni discorsive, riesca a fondersi perfettamente con l'idea che alcune capacità individuali, come, ad esempio, intelligenza, impegno e competenza comunicativa, siano le uniche veramente fondamentali al raggiungimento del successo. D. (direttrice di dipartimento), ad esempio, ritiene che l'università italiana, sia pure in ritardo e in minor misura, sia coinvolta negli stessi processi di cambiamento che hanno da tempo trasformato il mondo accademico inglese, grazie ai quali ha potuto divenire un'istituzione finalmente meritocratica. Come afferma:

Specialmente adesso che siamo stati costretti ad adeguarci un po' al resto dell'Europa e soprattutto al Regno Unito, sostengo che ormai nell'università non ci siano più 'maschi' e 'femmine' ma semplicemente persone che hanno la capacità e le persone che non hanno capacità organizzativa, di relazione, eccetera... Ci sono persone preparate e persone che al massimo meritavano un posto al Comune... Con tutti questi nuovi strumenti di valutazione, poi, non è più come prima! Cioè tra i miei colleghi ci sono persone che hanno vinto l'ordinariato avendo pubblicato solamente la tesi di dottorato. Uno scandalo che oggi non potrebbe ripetersi!

Secondo tale prospettiva, grazie ai nuovi meccanismi di valutazione della ricerca che sembrano rappresentare l'unica vera 'traccia' che il discorso managerialista ha lasciato sul sistema universitario italiano, non esistono più differenze di genere, ma soltanto differenti capacità, e queste non sono distribuite in maniera disuguale sulla base delle molteplici e interconnesse forme di posizionamento, ma appartengono a individui atomizzati e completamente 'neutri' da un punto di vista di genere. Come ricorda Thornton (2013), quest'idea presenta interessanti analogie con un'ideale modernista di *governance* liberal-democratica, secondo il quale l'allocatione di posizioni e risorse avviene sulla base dei criteri di merito, e non delle altre caratteristiche, che definiscono l'identità individuale (come lo status, il genere, l'appartenenza etnica ecc...).

In termini foucaultiani, il discorso del merito si rivela una forma discorsiva di governamentalità, ossia di costruzione linguistico-discorsiva legata all'attività di governare, intesa come tentativo di condotta delle condotte⁸¹. Legata a tale forma di governamentalità è, inoltre, la nozione di *neutralità della competizione* (Olssen et al. 2004), secondo la quale la competizione sarebbe il sistema più adatto a garantire qualità ed efficienza, poiché consentirebbe l'applicazione corretta e, appunto, neutrale dei criteri di merito. La 'persona giusta al posto giusto', insomma: una concezione che poggia su una fiducia cieca nell'equità del mercato, dalla quale M. (Head of Department), ad esempio, non è certamente immune. Parlando delle trasformazioni che hanno investito il settore dell'HE nel Regno Unito, M. sostiene, infatti, che l'introduzione di un sistema più competitivo abbia portato ad aumentarne la produttività, l'innovazione e l'*accountability*:

In am sure, increased competition in HE is meant to increase responsiveness, flexibility and innovation... Increase diversity of choice for students, academics and government... More direct advantages are internationalization and university-business links. In this sense, competition means better efficiency, quality, and a stronger consumer sovereignty!

⁸¹ Per Miller e Rose, 'For it is out of such linguistic elements that rationalities of government such as welfarism or neo-liberalism are elaborated as assemblages or philosophical doctrines, notions of social and human realities, theories of power, conceptions of policy and versions of justice, and much else. And it is from these assemblages that the ways of specifying appropriate bases for the organization and mobilization of social life are articulated' (Miller e Rose 1990, 19).

In questa competizione che coinvolge tutti in modo neutrale e che valorizza il discorso della *libertà di scelta* (Olssen et al. 2004⁸²) all'interno del libero mercato dell'education, la vera differenza diventa allora quella tra chi è dotato, e chi non lo è, e, quindi, di conseguenza, tra individui/discipline/ dipartimenti/atenei meritevoli e non meritevoli. Queste distinzioni sembrano riflettere le 'pratiche di divisione' (Foucault 1982), che sono divenute funzionali all'applicazione dei principi dell'accountability, verificati tramite procedure di valutazione e ormai diffusi nella maggior parte dei sistemi universitari europei. Come affermano Miller e Rose, le pratiche ispirate a tali principi lavorano per individuare e ricompensare chi è produttivo, distinguendolo, appunto, da chi non lo è: 'The dividing practices work to identify, valorize and reward the successful and productive, the affiliated and to target for exile or for reform those who fail to re-make themselves in the image of the market' (Miller e Rose 2008, 98).

Con riferimento al genere, ritenuto secondario nella definizione dei criteri di merito, le donne che 'ce l'hanno fatta' non sono più quelle che hanno dovuto lottare duramente contro le discriminazioni e le barriere che ancora impediscono loro di arrivare al vertice, ma diventano quelle che, grazie alle loro doti 'innate' di 'problem-solving', sono riuscite a bilanciare lavoro e vita affettiva. Le donne di successo diventano quelle che 'se lo sono proprio meritato', come afferma G. (direttrice di dipartimento):

Ci sono esempi di donne eccezionali che hanno fatto cose straordinarie e sono riuscite a mettere tutto quanto insieme la famiglia, il lavoro, le cose eccetera...certamente lo stile da maschio, ammesso che si possa individuare uno stile maschile, che poi non so bene cosa significhi, sai quando tu hai un problema o sei maschio, o sei femmina lo devi risolvere, poi la modalità con cui lo risolvi è molto più legato all'intelligenza che al genere...io questo credo!

Il riferimento all'eccezionalità di alcune donne riflette anche una visione della leadership non soltanto intesa unicamente come 'problem solving', ma anche fortemente individualizzata. Il discorso del merito sembra, infatti, ricongiungersi implicitamente alla nuova ideologia culturale del 'leaderismo', come la definisce Morley (Morley 2013) che, specialmente nei paesi anglo-

⁸² Per gli autori, la promessa di aumentare la possibilità di scelta ha rappresentato, specialmente nel campo dell'education una delle retoriche più efficaci per garantire la legittimazione delle politiche neoliberiste: 'The promise of increased choice has been a powerful rhetorical element in the legitimization of neoliberal policies' (Olssen et al. 2004, 199). A tal proposito, dice Foucault che "la pratica di governo neoliberale non si accontenta di rispettare questa o quella libertà, di garantire questa o quella libertà. Fa molto di più, consuma libertà. È consumatrice di libertà nella misura in cui non può funzionare veramente se non là dove vi sono delle libertà: libertà di mercato, libertà del venditore e dell'acquirente, libero esercizio del diritto di proprietà, libertà di discussione, eventualmente libertà di espressione. (...) La nuova arte di governo si presenterà pertanto come l'arte della gestione della libertà, ma non nel senso dell'imperativo sii libero. (...) Questo liberalismo non corrisponde tanto all'imperativo della libertà, ma alla gestione e all'organizzazione delle condizioni alle quali si può essere liberi. (...) da un lato dunque occorre produrre libertà, ma questo stesso gesto implica, dall'altro, che si stabiliscano delle limitazioni, dei controlli, delle coercizioni, delle obbligazioni sostenute da minacce e così via' (Foucault 2005, 66).

sassoni, si è affermata con prepotenza nel processo di ristrutturazione dell'HE, influenzandone in profondità le retoriche. Il 'leaderismo', inteso come tecnologia sociale e organizzativa, propone la leadership – ossia il processo grazie al quale un singolo individuo 'eccezionale' riesce a influenzare un gruppo d'individui per raggiungere un obiettivo condiviso – come l'ingrediente essenziale per trasformare l'università in 'impresa'.

Leadership has replaced management in post-neo-liberal HE change discourse... but the 'leaderist turn' is not innocent, and transformative leadership has the potential to disguise the corporatisation and values shift in academia by diverting attention to personal qualities, skills and dispositions required for organisational transformation' (*ivi*, 117).

Il 'leaderist turn' (Morley 1999), che nel contesto anglosassone mira a valorizzare soprattutto il ruolo dei dirigenti intermedi - il cosiddetto *middle management* - cela non soltanto una critica implicita alla collegialità delle decisioni, ma anche la propensione verso forme più centralizzate di presa delle decisioni (il *managerialismo centralizzato* di cui si è parlato nei precedenti capitoli). Inoltre, sostituendo il precedente 'culto' del management nei discorsi sul cambiamento organizzativo dell'HE, oltre a nascondere le reali trasformazioni dell'accademia, spostando l'attenzione sulle presunte capacità eccezionali di un singolo individuo, sembra voler promuovere alcuni tipi di soggettività. Pare suggerire, infatti, che alcuni valori, comportamenti, disposizioni e caratteristiche, se utilizzati strategicamente, possono sconfiggere l'inerzia e la passività delle istituzioni, annullare le forme di resistenza e guidare l'università verso un futuro radioso. Come scrivono Fitzgerald e Wilkinson: 'Values such as self-reliance, efficiency, competition, merit and individual success produce normative expectations about what it means to be a successful academic' (*ivi*, 2010, 22). Per L. (Head of Department), ad esempio, la capacità di 'essere strategici' è divenuta la skill più importante, per riuscire a muoversi nel mondo dell'accademia, trasformandolo:

Being strategic now is the most important skill! Before I really didn't think about being strategic about my career and my research! Now while you are finishing your PhD you need to think about sending papers on the right review, then you need to do a good post-doc, then to choose the right university, the right discipline, the right approach, the right mentor... Career has become a long-term project, which is good because at the end of this process of 'natural selection', the university will be the best place for extraordinary people!

Per L. (Head of Department), pertanto, sono sempre delle qualità individuali come l'intelligenza, soprattutto emotiva, o la competenza comunicativa sia a fare la differenza, che a rendere addirittura necessario il superamento delle obsolete distinzioni tra i generi:

Per me esistono donne completamente stupide in posizioni importanti che starebbero molto meglio a fare la calza così come ci stanno tanti uomini che potrebbero fare i guardiani del parcheggio... come diceva il mio amico americano... è esattamente equiparabile credo! Esistono poi persone che sanno avere a che fare con gli altri, che sono abili nel gestire delle relazioni e persone che non hanno nessuna capacità comunicativa e che quindi farebbero proprio meglio a cambiare mestiere!

Al contrario, sarebbe proprio la scarsa fiducia in sé stesse e la paura del successo a impedire alle donne di rompere il famoso ‘soffitto di cristallo’ anche all’interno dell’università, una tesi che fa riferimento al ‘nuovo’ femminismo liberale di origine americana⁸³, che spiega gli ostacoli che le donne tuttora incontrano soltanto con la loro connaturata mancanza di fiducia in sé stesse. A tal proposito, A. (ex direttrice di dipartimento) afferma:

Molte donne sono convinte che non riusciranno mai a ottenere un incarico prestigioso e che quindi non vale la pena darsi tanto da fare, oppure si considerano del tutto incompetenti, hanno paura... paura di non riuscire ad essere perfette come mogli, madri, sorelle, amiche, leader... non riescono a liberarsi dalla paura di fallire!

Sostenere che siano delle caratteristiche psicologiche a impedire alle donne di ‘avere successo’ significa considerare parole come ‘equità’, o ‘pari opportunità’ obsolete, se non addirittura dannose. Come osserva, infatti, F. (ex preside di facoltà), affrontando il delicato tema del femminicidio, parlare ancora di pari opportunità farebbe apparire le donne come delle vittime passive, costrette a rivolgersi sempre a ‘interventi esterni’ per far valere i propri diritti:

Tutta la questione del femminicidio, ad esempio, è una questione complessa sulla quale io non so tu che cosa pensi però voglio dire... io credo che sia importante tutelare le persone, maschi e femmine indipendentemente [...] sono contesti particolari e situazioni particolari nelle quali ci sono maschi e femmine le quali concepiscono il rapporto in quella maniera [...] noi però non possiamo usare dei criteri di valutazione delle donne che sembrano quelli stessi che usano gli arabi, cioè che ci vuole una difesa cioè noi dovremmo essere tutti delle persone, dovremmo essere un po’ più avanti...non so come spiegarti, non dovremmo più parlare di pari opportunità perché secondo me questa è una diminutio... questa rivendicazione delle donne su questo piano è come se uno avesse bisogno di una serie di interventi esterni per dimostrare le proprie capacità e secondo me non è così, non è giusto che sia così... credo che noi ne ricaviamo un danno!

Se parlare di ‘pari opportunità’ apparirebbe dunque una *diminutio* per delle donne che sono perfettamente in grado di cancellare le disparità senza alcun

⁸³ In particolare, si fa riferimento al libro *The confidence code* (2014), scritto da Katty Kay e Claire Shipman. In tale ricerca, prendendo spunto da una serie di studi scientifici o pseudo-tali, le autrici sono pronte ad affermare che l’incapacità delle donne a ‘rompere il soffitto di cristallo’, sia soltanto il frutto dell’insicurezza connaturata che continua ad affliggere il genere femminile.

intervento esterno, l'applicazione dei criteri di merito, tramite le pratiche di valutazione 'importate' dal modello anglosassone, sembra per D. (direttrice di dipartimento) l'unica strategia sensata:

È come se noi donne continuassimo a immaginare che dobbiamo essere protette, io non credo che dobbiamo essere protette da una cosa che sta al di fuori di noi... Io credo che noi dobbiamo attenerci ai criteri di merito, così possiamo far vedere quanto valiamo! Ad esempio, nell'università, in quasi tutte le discipline, se sei brava prima, chi se ne importa più se sei donna, uomo, gay, o asiatica? Ormai contano soltanto le persone come persone, indipendentemente dal loro sesso... penso questo.

Anche facendo riferimento alla questione della femminilizzazione dei nomi di professione o dei titolari di cariche D. (direttrice di dipartimento) riafferma la necessità di considerare tali ruoli come 'neutri' da un punto di vista di genere per riuscire, ancora una volta, a liberare il discorso pubblico da quel 'pregiudizio di genere' che impedirebbe di prendere in considerazione il valore reale delle persone:

Io sono contrarissima a tutta quella storia della femminilizzazione di certi nomi, lo trovo idiota! Io non sono professoressa, io sono professore... perché io svolgo un ruolo, il mio ruolo è neutro, non è maschio o femmina... Mi sembra una cosa sindaco-sindachessa non credo sia quello a fare la differenza, del politically correct... cioè non è che una diventa femmina... cioè uno il sindaco lo svolge bene o lo svolge male maschio o femmina che sia... non credo sia un problema ma insomma il nome non mi pare questa rivendicazione... come 'assessora' insomma... tra l'altro il suono è proprio pessimo, orribile! Tra l'altro penso sia proprio l'opposto di come la gente vuole far pensare, questa cosa non fa bene anzi! Quindi io non credo che noi facciamo molto bene a... io credo che le persone debbano fare le cose e basta! Poi lo dimostrano da sé se le sanno fare, o meno, maschi o femmine che siano... non ci stanno nomi, desinenze che possano fare la differenza [...] Io direi che tutte queste cose sono un modo per aggirare una serie di problematiche vere che sono i rapporti tra le persone... che sono difficili... sempre e quando c'è uno più intelligente e uno meno intelligente è difficile!

Ritornando a parlare in maniera più specifica del mondo accademico, per M. (Head of Department) nessun aspetto della sua carriera, sarebbe stato influenzato dalla sua appartenenza di genere. Anche le relazioni con il mentore, o con i colleghi, sarebbero mediate unicamente dalla condivisione degli stessi valori professionali:

My relation with my mentor (a woman), or with my colleague is absolutely not dependent on my gender... it depends more on my orientation towards the clinical profession, or on intellectual feeling... I get on very well with both men and women and other times I didn't get on well with both of them at all! That's more related to opinions and beliefs and less with gender... Maybe, is time to stop talking about gender!

In generale, sia nel discorso managerialista ‘puro’ che domina incontrastato l’università inglese, sia in quello burocratico-professionale, che, seppur con alcune contaminazioni, ancora caratterizza l’università italiana, ritornare a parlare di ‘rapporti tra persone’ significa ritenere che parole come ‘equità’ o ‘pari opportunità’ siano ormai troppo obsolete per essere pronunciate, persino dalle donne. Significa credere che il nuovo individualismo basato sulla competizione e promosso dai discorsi veicolati anche attraverso le istituzioni dell’HE, rappresenti la prova dell’avvenuto raggiungimento dell’equità di genere e, addirittura, ritenere che le trasformazioni del lavoro accademico, introdotte dai processi di ristrutturazione delle istituzioni educative in managerialista⁸⁴, possano creare delle nuove opportunità di carriera per le donne (Morley 2005). Per B. (ex direttrice di dipartimento), ad esempio, nella ‘nuova’ università italiana l’uguaglianza di genere sarebbe ormai stata raggiunta in tutti i settori disciplinari, poiché le donne, grazie all’introduzione di criteri di selezione realmente meritocratici, sarebbero finalmente in grado di dimostrare ciò che valgono:

Non voglio parlare proprio di genere... Per me è qualcosa che non esiste più! Rispetto ai miei tempi, adesso è tutto cambiato... Le donne, quando sono brave, riescono ormai a raggiungere anche i vertici dell'accademia, in tutti i settori, anche quelli scientifici... Credo sia assurdo continuare a parlarne! Pensi che per me essere donna è stato solamente un accidente, rispetto alla mia carriera... Ha presente come quando uno nasce zoppo a una gamba... Che cosa fa? Ci convive, ma tutta la vita a nascondere! Se una è brava, intelligente, determinata adesso ha l'occasione di dimostrarlo...

Il discorso del merito, piuttosto trasversale, dunque, rispetto ai contesti nei quali sono state raccolte le narrazioni, enfatizza dunque la scelta individuale, la competizione, la qualità, l’eccellenza e l’efficienza, affermando in maniera implicita la ‘giustizia’ di un mercato - anche educativo - che se lasciato libero di agire, garantirà finalmente la ‘rivincita’ dei migliori.

Smettere di parlare di equità, affidandosi fiduciosamente ai principi della meritocrazia, significa pure il ritorno al discorso ottocentesco dell’*autoaiuto*⁸⁵ (Illouz 2008), secondo cui ogni persona, indipendentemente dalle appartenenze di genere, classe, o etnica, è perfettamente in grado di plasmare il proprio destino, affidandosi alle proprie capacità individuali. Come scriveva Smiles nel 1882: ‘the spirit of self-help is the energetic ac-

⁸⁴ Tali trasformazioni mirano, infatti, a trasformare sempre di più l’educazione in una merce come le altre e i suoi lavoratori in imprenditori costretti a rispondere a ‘tribunali economici permanenti’ (Foucault 2005).

⁸⁵ Per Illouz, è nel 1859 con la pubblicazione del popolarissimo libro scritto da Samuel Smiles e intitolato *Self-Help*, che la narrazione dell’autoaiuto ha avuto origine. In esso Smiles raccontava le biografie di alcuni uomini che venendo dal nulla avevano raggiunto la ricchezza e la fama (l’‘autoaiuto’ era ancora considerata una prerogativa del maschio, e le donne avevano poco o nessuno spazio nelle storie che associavano il successo alla fiducia in sé stessi), difendendo a spada tratta la concezione vittoriana della responsabilità personale (Illouz 2008).

tion of individuals who, rising above the heads of the mass, knew to distinguish themselves from others' (Smiles 1882, 6).

Lo spirito dell' 'autoaiuto' evocato da Smiles⁸⁶ rifletteva a pieno l'ottimismo e il volontarismo morale tipici della fede nel progresso ottocentesco, che puntavano a mettere in condizione anche 'l'uomo più umile di costruirsi da solo un onorevole patrimonio e una solida reputazione' (*ibidem*). Nella sua versione managerialista, sembra, invece, che si sposi perfettamente con le nuove *tecnologie della performativity* (Ball 2013), che promuovono una nozione di merito legata alla 'naturale' detenzione di qualità performative - come individualismo, competitività, autorealizzazione ed efficienza - che sono presentate come biologicamente ascritte, e 'neutre' da un punto di vista di genere.

Molto lontana, tuttavia, dalla natura democratica dell'ideale ottocentesco dell'autoaiuto che, anche se in maniera un po' ingenua, credeva nella possibilità di accedere alla mobilità sociale e al mercato attraverso l'esercizio delle proprie virtù, questa versione neoliberista (Foucault 2005) sembra promuovere, anche nell'università, un nuovo tipo di *autorealizzazione*⁸⁷, che mira a rendere i soggetti valutabili e trasparenti più che innovativi, performativi più che 'eccezionali'.

Indeed, performativity works best when we come to want for ourselves what is wanted from us, when our moral sense of our desire and ourselves are aligned with its pleasures. In a sense it is about making the individual into an enterprise, a self-maximising productive unit operating in a market of performances - committed to the headlong pursuit of relevance as defined by the market (Ball 2013, 140-141).

4.2 Il mito della leadership

Non direi che emerge un prototipo di donna di potere inglese piuttosto che europeo o italiano... Cioè vedo soltanto poche donne in posizioni di potere e sempre più donne bravissime in poche posizioni di potere... sempre più donne bravissime che hanno la prospettiva di poter ricoprire degli incarichi importanti a qualunque livello, in qualunque ambito e c'è ancora molto, molto da fare da un punto di vista culturale e culturale in questo senso taglia trasversalmente qualunque tipo di sub-cultura europea perché il problema è come abbiamo detto c'è qui esattamente come in Italia... qui magari non ti mettono le mani addosso fisicamente, cosa che è

⁸⁶ Smiles ricordava che 'lo spirito di autoaiuto di uomini che, emergendo dalla massa, seppero distinguersi dagli altri'. Le loro vite, egli scrive, devono ispirare elevati pensieri e sono esempi di risolutezza nel lavoro, integrità, e 'carattere realmente nobile e virile'. Capacità di autoaiuto, continua Smiles, significa dunque capacità di affidarsi alle proprie forze tramite l'esercizio della virtù derivante dal connubio tra risolutezza e tempra morale (Smiles 1882).

⁸⁷ Parlando delle nuove politiche per la qualità, Morley associa il discorso dell'autorealizzazione al discorso del 'continuous improvement', ossia della possibilità di migliorare ininterrottamente le proprie performance, per il 'bene' dell'organizzazione: 'This discourse is reminiscent of the Christian notion of original sin. It takes a professional lifetime to redeem oneself (...) It involves the responsabilization of every organizational member. The organization, or unit of analysis becomes the reflexive project for which all organizational members are responsible' (Morley 2003, 14).

successa a me, ma è successa anche a molte altre quando avevo trent'anni, ero carina e divorziata! Ovviamente e questo era un problema grosso e l'ho visto questo può succedere anche ad altre... qui non lo fanno perché è tutto molto dentro le righe, c'è molto più rispetto e trasparenza ma magari ci sono altri modi per fare del bullismo o imporre degli schemi! (S. –Head of Department)

Anche in questo caso si è pensato di utilizzare, fin da subito, le parole di una delle intervistate per esprimere la trasversalità che i 'miti' legati al genere e alla leadership sembrano assumere rispetto ai contesti nazionali. I mutamenti della normativa nazionale e internazionale sulle pari opportunità⁸⁸, i numerosi discorsi veicolati dai mass media e da gran parte della letteratura scientifica di ispirazione managerialista, hanno contribuito – in Italia con evidente ritardo rispetto al Regno Unito – alla diffusione di discorsi e pratiche che sostengono l'ormai avvenuto raggiungimento dell'uguaglianza di genere. Come si è visto, alla base di tali assunti vi è l'idea che, attraverso le iniziative promosse sia a livello politico che culturale, e soprattutto grazie all'affermarsi di meccanismi di selezione basati sul merito, le barriere istituzionali che prima impedivano alle donne di far carriera siano state rimosse, e il cosiddetto 'gender gap' colmato (Baker 2012).

Per Fitzgerald (2014) esistono tre modi attraverso cui il regime di genere dominante viene prodotto e rinforzato all'interno dell'università: in primo luogo, ritenere che il lavoro di accademico possa essere svolto soltanto 'full-time', significa presupporre che non esistano altre richieste, come ad esempio quelle familiari o di coppia, da soddisfare; in secondo luogo, il fatto di associare automaticamente la leadership a valori come forza, competitività e resistenza, naturalizza l'immagine maschile come razionale e autoritaria; infine, gli stereotipi che riproducono i rapporti tra le donne basati sulla competizione, la gelosia e la scarsa solidarietà possono generare diffidenza tra le donne che lavorano insieme, arrivando addirittura a dissuaderle dall'assumere ruoli di leadership.

Nel precedente capitolo sono stati affrontati i problemi legati al primo di tali modi. Sempre partendo dalle narrazioni raccolte, in questo paragrafo si proveranno, invece, a discutere gli altri due, partendo dalla persistenza dell'associazione quasi automatica tra leadership e maschilità - il famoso '*think manager, think male*' (Sinclair 2001) - che nel discorso manageriali-

⁸⁸ In Italia, ad esempio, il Decreto legislativo 11/04/2006 n° 198 (G.U. 31/05/2006), conosciuto come 'Codice delle pari opportunità tra uomo e donna' ha posto le basi del riassetto delle disposizioni vigenti in materia di pari opportunità. Il Decreto Legislativo n° 5 del 25/10/2010 (G.U. n° 29 del 5/02/2010) ha invece rafforzato il principio della parità di trattamento e di opportunità fra donne e uomini, prevedendo sanzioni più severe in caso di violazione di tali principi. La legge 183 del 4 novembre 2010, 'Deleghe al Governo in materia di lavori usuranti, di riorganizzazione di enti, di congedi, aspettative e permessi, di ammortizzatori sociali, di servizi per l'impiego, di incentivi all'occupazione, di apprendistato, di occupazione femminile, nonché misure contro il lavoro sommerso e disposizioni in tema di lavoro pubblico e di controversie di lavoro' è, infine, intervenuta sulla disciplina delle pari opportunità e dell'impiego femminile. Essa prevede che i Fondi comunitari – Fondo sociale europeo (FSE) e Programma Operativo Nazionale (PON) – siano impiegati prima di tutto per incrementare l'occupazione femminile facendo in modo di supportare sia le attività formative, che quelle di accompagnamento e inserimento nel mondo del lavoro.

sta si camuffa, tuttavia, dietro i nuovi discorsi che promuovono le 'soft skills' e gli stili femminili di leadership.

Fin dagli anni Ottanta, infatti, quasi tutti i paesi del mondo occidentale hanno assistito - l'Italia sempre con qualche decennio di ritardo - al proliferare di articoli scientifici, manuali di auto-aiuto, biografie di donne di successo, programmi di formazione professionale, che affermavano con veemenza l'assoluta necessità di una gestione 'al femminile' del potere, quella ritenuta più adatta a far fronte alle richieste del nuovo capitalismo flessibile. La tradizionale figura di leader, infatti, associata a tratti generalmente considerati maschili - quali l'individualismo, il controllo, l'assertività e la scarsa competenza emotiva - sarebbe, secondo questo nuovo 'culto della leadership' in versione managerialista, ormai divenuta troppo rigida per riuscire a gestire la volatilità, l'imprevedibilità e la competitività del regime neoliberale.

Nel contesto anglosassone, dove l'importazione dei principi del managerialismo all'interno dell'università ha da tempo portato ad un ripensamento complessivo della leadership accademica, sembrano, infatti, essere tornati di moda quei discorsi che promuovono alcune qualità - come empatia, vulnerabilità, flessibilità e intelligenza emotiva⁸⁹ (Due Billing e Alvesson 1996) - ritornando ad associarle alla femminilità. D'improvviso le 'nuove' qualità femminili di leadership sono proposte come la 'cura' da somministrare alle boccheggianti università moderniste, affinché riescano ad affrontare e gestire il cambiamento.

Nel contesto italiano che, come è stato approfondito del capitolo primo, è caratterizzato da una scarsa attenzione dedicata allo sviluppo della leadership accademica, appare esemplificativo che F. (direttrice di dipartimento) ritenga che la valorizzazione delle 'nuove' qualità femminili di leadership potrebbe portare a indiscutibili vantaggi per le donne che intendono far carriera nell'università 'post riforma Gelmini':

Da un certo punto di vista, ti dico, questa riforma dell'università forse può aprire un po' più di spazi... per le donne intendo... cioè qua ci sta gente che è diventata preside di facoltà avendo scritto soltanto la tesi di dottorato invece adesso ti devi dare da fare! Almeno devi scrivere, pubblicare, le donne veramente capaci hanno più possibilità di emergere... senza contare che oggi come oggi una gestione più al femminile del potere sarebbe più che auspicabile, per assecondare gli 'schiribizzi' dell'economia intendo... la sensibilità, le capacità relazionali, quell'attenzione ai bisogni dell'altro io credo che siano diventati necessari a far carriera nel mondo dell'accademia e che saranno man mano, sempre più ricompensati!

⁸⁹ È stato un giornalista con una preparazione in psicologia clinica, Daniel Goleman, a contribuire con il suo libro *Intelligenza Emotiva* (1995) alla creazione di strumenti formali per la classificazione del comportamento emotivo e all'elaborazione del concetto di competenza emotiva. L'intelligenza emotiva può essere definita come 'un tipo di intelligenza sociale che implica la capacità di osservare le proprie e le altrui emozioni, di distinguerle tra loro, e di usare l'informazione come guida per i propri pensieri e le proprie azioni' (Mayer, Salovey e Caruso 1997, 415).

In generale, le posizioni di leadership all'interno dell'università richiedono una molteplicità di competenze, responsabilità e compiti che sono, senza dubbio, faticosi da un punto di vista fisico, intellettuale e psicologico. La leadership è stancante e, in particolare, lo è la gestione dei 'paradossi' derivanti dalle nuove, e talvolta confliggenti, richieste dell'università managerialista.

Come afferma Sinclair, tuttavia, la leadership non si riduce soltanto a esercitare il ruolo di leader, ma implica anche l'identificazione di qualità considerate auspicabili (Sinclair 2001). A tal proposito, nel discorso managerialista, la 'pragmatica del linguaggio' (Ball 2013) che contribuisce a costruire questa leadership 'post-eroica', pur fingendo di esaltare alcuni tipi di virtù che si suppone le donne 'naturalmente' detengano, in realtà continua ad associare leadership e mascolinità. Le 'hard skills' maschili – 'genio' finanziario, razionalità, assertività, competitività e autorevolezza – continuano, infatti, ad essere privilegiate in tutti i ruoli di gestione, soprattutto ai livelli più elevati, mentre le 'soft skills' femminili si limitano a dover compensare le carenze dell'organizzazione – sensibilità, collegialità, gestione delle emozioni e così via. Il problema è che, in questo modo, le donne si ritrovano a dover svolgere la gran parte del lavoro emotivo richiesto dall'organizzazione, mettendo in campo quelle competenze che si rifanno al loro tradizionale ruolo materno. Con riferimento al contesto italiano, C. (ex preside di facoltà), parlando della sua esperienza, racconta:

Mi ricordo bene la prima volta che andai a parlare con quel 'personaggio', che voleva propormi la presidenza della facoltà. Misi una giacca a quadrettini molto professionale, arrivai puntualissima pensando di far bene e invece mi ricordo una lunghissima attesa, durante la quale tutta la mia grinta si sciolse. Lui arrivò molto simpatico e mi domandò 'Sai avere a che fare con la gente? Sei in grado di prendere decisioni difficili? Quanto ti spaventa l'aspetto gestionale di questa esperienza?' Sono sicura che se fossi stata un uomo, non si sarebbe mai sognato di rivolgermi queste domande!

Nel contesto inglese, invece, il famoso mantra '*think manager, think male*' si nasconde anche nei programmi di *Human Resources Management*, indirizzati ai leader accademici. S., una donna italiana che ha fatto carriera nell'università inglese, ha, ad esempio, dovuto seguire un percorso di *coaching* sulla gestione delle situazioni stressanti, per 'essere socializzata', proprio come il manager di una grande azienda, al ruolo di 'Head of Department'. Una pratica che riflette, da un lato, il riconoscimento della necessità di una formazione professionale specifica per esercitare la leadership accademica, dall'altro, l'associazione automatica leadership - razionalità - mascolinità:

Noi abbiamo dei corsi non lo so... diciamo di management per chi come me ha preso, è stata una scelta diciamo decisamente spontanea quella di diventare direttore di dipartimento però insomma quando uno cresce prima o poi tocca a tutti! Io

ho sono stata costretta a fare un paio di coaching sulla gestione di situazioni difficili, diciamo niente che non conoscessi già, ma comunque una cosa abbastanza strana diciamo... Il fatto di dover essere istruita da qualcuno su come gestire le situazioni difficili, quindi a mantenere la calma, essere razionali e strategici, proprio come i manager delle grandi aziende!

Partendo da tali considerazioni, sarà prima esplorata la riproduzione, anche da parte di alcune delle donne intervistate, di discorsi essenzialisti sul genere che, valorizzando alcune qualità come cura, compassione, generosità, compiacenza verso gli altri, solidarietà, sensibilità, emotività e altro ancora, fa sì che gli attributi della femminilità restino radicati nelle relazioni di subordinazione. Collegate, a loro volta, a tale livello di auto-rappresentazione di genere saranno poi individuate delle metafore, con le quali alcune delle intervistate descrivono le donne leader, soggettivandole o come leader competenti, o come 'brave' donne materne, due categorie mutualmente esclusive.

4.2.1 La leadership: epimeleia o resistenza?

Facendo un passo indietro, il mito legato all'esistenza di un presunto 'stile' femminile di leadership, basato sulle cosiddette 'soft skills', è un discorso che ritorna con frequenza, soprattutto nelle interviste raccolte nel contesto italiano. Nonostante le caratteristiche di ruolo dei *middle managers* nell'università italiana restino principalmente ispirate al discorso burocratico-professionale, tale mito sembra travalicare i confini nazionali e riuscire a penetrare le configurazioni discorsive 'ibride', che i diversi sistemi universitari, come si è visto, assumono. Ne esistono svariate 'versioni', accomunate dalla convinzione che le donne possiedano 'naturalmente' quella forma di competenza sociale che Eva Illouz definisce, 'competenza emotiva' (Illouz 2007).

Nonostante quasi tutte le intervistate, infatti, riconoscano, che per diventare donne di successo, nell'accademia così come in qualsiasi altro ambito professionale, sia necessario 'camuffare' la propria femminilità (Eagly e Carli 2007) e adeguarsi ai discorsi dominanti che ancora privilegiano le qualità maschili di leadership, a loro avviso l'affettività, il potere inteso come cura, la sensibilità e la superiorità morale sono soltanto alcune delle caratteristiche che le donne indistintamente possiedono e che devono essere rivendicate con orgoglio. Come osserva C., a questo proposito:

Io credo che esista un modo femminile diverso... cioè ci sono delle qualità che io difendo con forza... cioè io difendo in una maniera maschile le qualità femminili nel senso che penso che si debba affrontare con la stessa volontà e coraggio però senza camuffarmi... la mia femminilità e io la voglio vivere al 100% significa, ad esempio, una sensibilità alla quale io non rinuncierei mai e che ritengo sia una marcia in più... questa capacità di ascolto che, ad esempio, distingue il genere femminile spesso da quella maschile... anche una certa capacità di intuizione,

un'intelligenza più pronta e veloce di quella maschile alla quale però io non lascio proprio la briglia completamente sciolta perché penso che vada irreggimentata!

In maniera molto simile, D. (direttrice di dipartimento) riconduce all'esperienza della maternità quella presunta 'marcia in più', che rende le donne 'migliori' degli uomini:

Io credo veramente che le donne abbiano una marcia in più ma per un motivo di selezione naturale perché le donne sono state costrette a fare una cosa come la maternità che io non ho vissuto ma per portare questo peso, in tutti i sensi, è una cosa che ti dà una capacità e una forza di resistere che è molto superiore a quella del maschio infatti quella famosa battuta napoletana 'la gallina fa l'uovo e il gallo si incazza' secondo me dipinge esattamente la situazione!

Anche per I. (direttrice di dipartimento), è importante portare la 'passione', di cui le donne restano le naturali detentrici, non soltanto nelle relazioni interpersonali ma anche nel lavoro:

Anzi io penso che la 'passione' vada portata dallo studente al bidello perché è quell'affettività che poi noi dovremmo tentare di portare quando raccontiamo un'opera...se non portiamo, se ci disabituamo all'affettività, alla sensibilità, all'intelligenza emotiva cioè a tutte quelle che sono condizioni della femminilità alla fine faremmo molto peggio il nostro lavoro! Questo è quello che penso.

Naturalmente le narrazioni raccolte sono tutte attraversate da una molteplicità di 'discorsi in conflitto', e sarebbe quindi ingenuo pensare che le donne intervistate, in quanto soggetti multipli costretti a posizionarsi nelle intersezioni dei molteplici e contraddittori discorsi a disposizione (Massey 1994), interpretino il genere utilizzando esclusivamente questo tipo di lente. Mai come in questa fase di perenne mutamento, infatti, i soggetti sono costretti a posizionarsi rispetto ad una molteplicità di 'discorsi in guerra' (Serpieri 2008).

Ciò che colpisce, tuttavia, è che tali discorsi, che si basano su una rivisitazione delle posizioni promosse dall'«essenzialismo femminista» (Gilligan 1982) prima maniera, di fatto reintroducano le tradizionali dicotomie che oppongono ragione/sentimento, uomini/donne. C. afferma, ad esempio, che, nonostante l'affettività sia una grande risorsa, sia necessario tenerla sotto controllo attraverso la razionalità e quindi, indirettamente, con il ricorso a qualità maschili:

Io penso che l'affettività sia una grande risorsa e che possa diventare anche una grande debolezza è una cosa che ti fa avvertire tutto ciò che ti circonda in un senso più profondo il che ti può ferire molto di più, ti può far soffrire molto di più (...) Quindi ho sempre pensato che un certo equilibrio, tra le due componenti - l'affettività e la razionalità - fosse importante, cioè approfittare delle strategie maschili però portandoci dentro tutte le connotazioni che vengono dalla condizione femminile.

A. (ex direttrice di dipartimento), invece, legge l'influenza dell'esser donna nella sua idea del potere come 'cura', una concezione che sembra richiamare il concetto di *epimeleia*, inteso come 'prendersi cura', esplorato da Foucault ne *Le souci de soi* (1984). Il termine *epimeleia* non designa una semplice preoccupazione, ma tutto un insieme di preoccupazioni. Indica un'attività reale e non astratta, la cura di sé è la cura dell'anima come attività e non come sostanza; la conoscenza di sé diventa la meta della cura di sé e tale meta può essere raggiunta anche 'prendendo in cura' gli altri: 'si parla di *epimeleia* per indicare le attività del padrone di casa, il ministero del principe nei confronti dei suoi sudditi, le cure da prestare a un malato o a un ferito o le onoranze da tributare agli dei o ai defunti' (Foucault 1993, 53-54). Sia nei confronti di sé stessi, che degli altri l'*epimeleia* implica un preciso lavoro:

Sono stata profondamente influenzata dall'esser donna nel senso che in quanto donna ho un'idea di potere come poter fare le cose per l'insieme, un'idea di potere come idea di cura, cura delle relazioni, cura dei corsi di laurea, cura della politica universitaria eccetera...

Se è vero che sempre più spesso i leader sono chiamati ad essere anche 'appassionati' e attenti alla dimensione relazionale del loro lavoro, tornando alle parole di C., è possibile notare come la necessità di tenere sotto controllo questa affettività, che diventa implicitamente sinonimo di irrazionalità, celi in realtà la più tradizionale delle gerarchie maschile/femminile, ossia quella che oppone logica/emozione. Come affermano Putnam e Mumby (2000), nascoste dietro il linguaggio della cura e dell'intelligenza emotiva, le emozioni continuano, infatti, a essere negate e valutate con sospetto⁹⁰. In molte delle narrazioni raccolte nel contesto inglese, al contrario, i discorsi sulle presunte qualità femminili di leadership sono interpretati criticamente ed individuati come parte di quelle *tecnologie di genere* (de Lauretis 1987), che contribuiscono a rinforzare, anche all'interno dell'università, il regime di genere dominante. Come afferma J. (Head of Department), a questo proposito:

I think it still persist a narrative that women are good in soft skills but not so much in hard skills, that men are better in hard skills and not in soft skills... I think that are stereotypes because don't see million and million of individual inside the sys-

⁹⁰ Come osservano Putman e Mumby: 'Rationality surfaces as the positive while emotionality is viewed as a negative. The prevalence of these dualities contributes to treating emotion as a form of labor, or as a tool of exerting influence in organizational settings. In organizations, emotions are consistently devalued and marginalized while rationality is privileged as an ideal of organizational life. Moreover, the devaluing of emotions and the elevating of rationality results in a particular moral order, one that reflects the politics of the social interaction rather than a universal norm for behavior (...) Rationality is typically seen as objective, orderly, and mental while emotionality reflects the chaotic and bodily drives' (Putnam and Mumby 2000, 39-40).

tem... I think the narrative of the leader into the university seems to fit better to men in as much as the vast majority are in fact men, white men... so I think that maybe in part is the effect of the fact that men continue to reflect the narratives about the kinds of skills required that seem men fit better!

Per J., i discorsi che associano leadership e mascolinità sarebbero rinforzate proprio dal fatto che, anche nel mondo dell'accademia inglese, i ruoli apicali continuano ad essere ricoperti per lo più da uomini (bianchi). Una maggioranza numerica che consente loro di riprodurre i discorsi che associano alcune skills, tradizionalmente associate alla sfera del maschile, all'esercizio di una leadership efficiente. Anche U. (Head of Department), sembra interpretare in maniera molto critica i discorsi che tendono ad associare, anche nella sfera pubblica, la femminilità ad alcuni tratti e caratteristiche, che richiamano all'emotività, all'insicurezza e alla difficoltà nel farsi valere:

There are some dominant discourses about women in the HE... For example that we are not very good, we tend to be weak, we are very insecure and find difficult to make decisions... so you could be criticised if you adopt more male characteristics to be successful well if you want to get senior positions you have to struggle... not to be very intelligent... want to leave early because there is an assumption that our lives are more localised in the home because!

Ne *La volontà di sapere* (2006) Foucault sottolinea la correlazione inevitabile tra forme di esercizio del potere e resistenze.

Là dove c'è potere c'è resistenza e [...] tuttavia, o piuttosto proprio per questo, essa non è mai in posizione di esteriorità rispetto al potere. Bisogna dire che si è necessariamente 'dentro' il potere, che non gli si 'sfugge', che non c'è, rispetto ad esso, un'esteriorità assoluta, perché si sarebbe immancabilmente soggetti alla legge? O che, se la storia è l'astuzia della ragione, il potere sarebbe a sua volta l'astuzia della storia - ciò che vince sempre? Vorrebbe dire misconoscere il carattere strettamente relazionale dei rapporti di potere. Essi non possono esistere che in funzione di una molteplicità di punti di resistenza, i quali svolgono, nelle relazioni di potere, il ruolo di avversario, di bersaglio, di appoggio, di sporgenza per una presa. Questi punti di resistenza sono presenti dappertutto nella trama di potere (*ivi*, 84-85).

Per V. (Head of Department), 'resistere' alla trama di potere nella quale si nascondono i discorsi dominanti sul genere significa adottare uno stile 'femminista', anziché 'femminile', di leadership:

With my female colleagues I have a very collegial approach to leadership I really believe in team work and I always try to share responsibilities and duties... I don't believe in a hierarchy but I try to adopt a collaborative and cooperative way of leadership, which is not a feminine way of being a leader, but a feminist way, that's a big difference! And that can be extended also to other fields that are not just the academia... I think it could really change things and being a way of resist-

ing the performative academia, adopting a more inclusive and less individualistic way of leading.

Adottare una 'leadership femminista' significa anche provare a resistere all'individualismo competitivo promosso dall'università performativa, che certamente rinforza i discorsi che riproducono i rapporti tra le donne come basati sulla competizione, la gelosia e la scarsa solidarietà. Come sarà ipotizzato nel prossimo paragrafo, tali discorsi possono generare una diffidenza tra le donne che lavorano insieme, arrivando addirittura a dissuaderle dall'assumere ruoli di leadership.

4.2.2 Filibustiere, madri o carabinieri: le metafore delle donne 'di potere'

What happens for some women is that... because there are different discourses about how men and women presumably lead... but I think that what happened and I try not to do this and I have seen it in my department is that when women become leaders then they have to manage power, decision making, in they sort of start to act like men... and in some sense they way they behave... the fact that they are women doesn't make any difference... so in some sense they are much more harder, much more driven from the performative culture so in a sense there is this notion that you have to do this, you have to write, you have to... You haven't done it so therefore there is a punishment... which is a very male way of leading and what happened is that women feel that if they don't do that, they don't use this kind of discourse that men use they will not be seen as equal to men because they will be seen as leading in a soft way. (K. – Head of Department)

Come emerge dalla narrazione di K., un altro 'mito', evidentemente collegato a quello delle 'qualità femminili' di leadership, è che quando le donne arrivano a ricoprire ruoli apicali all'interno dell'accademia, per non restare escluse dal mondo maschile, si rendono simili agli uomini, trovandosi davanti alla decisione faustiana di dover rifiutare la propria femminilità, o di esser percepite come leader deboli⁹¹. Funzionali al discorso managerialista, tali concezioni essenzialiste del genere costruiscono le donne o come troppo maschili, o come troppo femminili, continuando a valutarle soltanto in base al loro livello di conformità rispetto a dei modelli normativi di femminilità e delegittimandole, soprattutto quando si trovano a ricoprire ruoli di leadership.

Così per 'essere prese sul serio' molte donne decidono di adeguarsi con ancora maggiore convinzione agli imperativi di produttività promossi dall'università performativa, arrivando a 'punire' chi non vi si adegua. Sono quelle donne che P. definisce 'filibustiere', che, pur di fare carriera, scelgono di 'venire a patti' col 'nemico' e dalle quali lei, come la maggior parte delle donne intervistate, sembra voler a tutti i costi prendere le distanze:

⁹¹ Al contrario di alcuni uomini che, senza dover affatto rinnegare la propria mascolinità, possono adottare stili 'femminili' di gestione del potere, venendo per questo giudicati molto positivamente (Gherardi 1996).

Guarda, pure in una facoltà super conservatrice come medicina, io non sono mai diventata una 'filibustiera' nel senso che mo'...senza fare nomi...delle mie colleghe molto aggressive diciamo che io ho sempre cercato di convincere la gente con il ragionamento, sempre con l'esempio, non rinunciando mai alla mia femminilità.

In molte delle narrazioni raccolte, in entrambi i contesti della ricerca, è emerso che alcune donne, forse proprio a causa dei discorsi universalizzanti e riduzionisti che le dipingono come 'naturalmente' prive delle qualità necessarie a essere un 'buon leader', sentono di dover colmare le proprie lacune per riuscire a rispondere alle aspettative connesse al ruolo di leadership. Non è un caso, infatti, che la stessa metafora della 'filibustiera' non sia altro che una traslazione di un'immagine tipicamente maschile, ossia quella del 'filibustiere': un avventuriero, pronto a tutto per ottenere ciò che vuole, un po' imbroglione, ma non troppo negativamente connotato. Secondo alcune delle intervistate, la strategia della 'filibustiera' è spesso utilizzata dalle donne per essere riconosciute come leader. A tal proposito, parlando della sua esperienza di preside di facoltà, C. osserva:

Naturalmente gli uomini ti vedono sempre come un oggetto apparentemente o secondo le loro idee, più fragile, meno preparato poi se sei una donna anche un po' più gradevole... questo avvalora ancora di più il fatto che non puoi essere particolarmente intelligente e quindi magari un ottimo ruolo subordinato ma assolutamente una leadership non te la riconoscono e te la devi veramente conquistare!

Nel contesto inglese, alla metafora della 'filibustiera' S. (Head of Department) fa corrispondere una 'sindrome', definita 'Margaret Thatcher syndrome', che si manifesta attraverso il rifiuto da parte di alcune donne che hanno ottenuto ruoli di leadership, di ogni forma di identificazione di genere, accompagnato da un'ostentazione di una gestione del potere 'al maschile':

I suppose the main British narrative about women of success is Margaret Thatcher... is still the stereotype of masculine leadership and I think it also dominates British academia... Women who has the 'Margaret Thatcher syndrome' usually refuse any gender identification and try to be 'more men than men' by adopting a very 'hard' and masculine style of leadership!

Questa 'sindrome', così come l'atteggiamento da 'filibustiera', sembrano dunque scaturire da ciò che Gherardi definisce il 'desiderio inconscio' di appartenere al gruppo dominante, di 'vedere cosa accade al tavolo di chi vince' (Gherardi e Poggio 2007), un desiderio che le porta ad esser percepite come più maschili degli stessi uomini: 'women's presence in the world of men is conditional on them being willing to modify their behaviour to become more like men or to be perceived as more male than men' (Wajcman 1998, 7).

Ad esempio, E. (Head of Department), nonostante ci tenga a prendere le distanze dall'immagine della 'filibustiera', afferma la necessità di gestire il proprio ruolo in maniera 'hard' e molto diretta, per riuscire ad essere convincente e farsi ascoltare. Per questo motivo, 'giustifica' la decisione di alcune donne di 'manage like man', considerandola l'unica strategia che spesso possono attuare - o credono di poter attuare - per essere rispettate:

I think you have to be hard because you have to get things done... I mean we have 150 PhD students, we have lots of staff and I have to make sure that students and the staff... so sometimes I am quite blunt and I say, I ask 'Would you please do this?' But if a member of staff come back to me and say: 'I am not doing it', Then I am saying : 'You have to do it' and then if they still don't do it I will take them out of the department! But I am very blunt when I ask them... I am very direct! And is what I said you before about being that direct and assertiveness can be misinterpreted while if I was a man... man leadership styles are very black and white... where women does have to shape the grave! But also from what I see when women manage they just manage like men because they think that otherwise they will not be respected!

Accettare di 'giocare' secondo le regole maschili, è, tuttavia, una decisione che spesso provoca l'accusa da parte delle altre donne di aver, in un certo senso, tradito il 'patto di genere' e gli ideali femministi. Se 'diventare un uomo', o fare il 'fantoccio' sembrano essere dunque le uniche strategie accettabili per penetrare all'interno dei 'boys' club', che dominano anche l'ambito accademico, per mantenere la stima e il rispetto da parte delle altre donne sembra che l'unica strada sia quella di restare una donna 'di genere femminile', che non si fa controllare ma che preserva la propria femminilità. A tal proposito, A. (ex direttrice di dipartimento) afferma:

In genere sono cooptate le donne ritenute fidatissime da chi è nei posti di comando o le donne che hanno una mentalità omogenea a quella maschile... Poiché io non sono una donna né che si può controllare, perché penso con la mia testa, sono leale, però penso con la mia testa significa che se fai stronzate io te lo vengo a dire ma non sono nemmeno un 'uomo'...questo non piace né nella vita privata, sul piano dei rapporti d'amore, né tantomeno nel pubblico quindi da questo punto di vista essere donna, come dico io, di 'genere femminile' non viene sempre apprezzato!

Anche D. parlando, ad esempio, di una famosa imprenditrice che considera un vero e proprio modello, sottolinea come una donna 'tosta' nell'ambito lavorativo, non debba comunque rinunciare alla bellezza, all'eleganza e a 'tutte le cose giuste che una donna deve avere':

Io non so se tu la ricordi L.? L. è una delle poche vere imprenditrici napoletane lei era un'armatrice e lei era sposata con P. un grande clinico medico e lei era una donna di una bellezza straordinaria, di uno chic esagerato....se uno mi dicesse come vorresti essere io risponderei 'come lei' perché era una donna stupenda, una grande imprenditrice e una donna incredibilmente colta...ha avuto 4 figli, se li è

cresciuti...cioè è una che nel momento in cui faceva l'imprenditrice di successo era una tosta! Lei era una tosta! Poi aveva tutta la femminilità, tutta la cosa...tutte le cose giuste che doveva avere una donna...poi era tosta!

Essere 'toste' ma non 'lady di ferro', o 'filibustiere', sembra essere soltanto una delle richieste contrastanti tra le quali si ritrovano le donne che raggiungono posizioni apicali, all'università e non soltanto, e che contribuiscono in qualche modo a renderle, per dirla con le parole di Marshall (1984), 'viaggiatrici in un mondo maschile': proprio come delle viaggiatrici acquisiscono, infatti, identità diverse in contesti culturali e relazionali diversamente strutturati, ma fondamentalmente sono persone di passaggio, non appartenenti al luogo e, quindi, 'straniere' (Gherardi 1995).

There is incongruity here because if women deploy aspects of femininity to make themselves more caring managers they are performing to expectations. But if they perform to the same expectations required of male leaders, they run in the risk of being accused of adopting hegemonic masculine ways of leading (Fitzgerald 2014, 10)

Un altro dei miti legati alla metafora delle donne 'filibustiere' e che, indirettamente, contribuisce a ridurre la legittimità delle donne leader, o quanto meno a focalizzare l'attenzione sempre sul loro 'lavoro' di genere e mai su quello di leader (Ely e Meyerson 2000), è che le donne che adottano atteggiamenti e comportamenti maschili generano una sorta di 'ansia da prestazione' negli uomini, sia nell'ambito professionale che in quello privato. Come osserva sempre D. (direttrice di dipartimento):

Questi maschi poverini li capisco sono in difficoltà, oggettivamente in difficoltà credo... hanno l'ansia da prestazione su tutti i piani e l'unica cosa che possono fare è limitare i danni cercando di limitare il numero di donne che possono avere accesso al potere e quindi intralciarli un po' forse... Ma poi, ad esempio, alcune di queste 'donne-uomo' fanno paura, sono dei Doberman... figurati nella coppia che combinano!!

Anche A. (direttrice di dipartimento), sembra voler giustificare questa difficoltà da parte degli uomini ad avere a che fare con quelle donne che provano a occupare un loro spazio:

Poi puoi immaginare che ci sia una specie di... come dire... di difficoltà da parte dei maschi... di ansia da prestazione... prova a trasferirla invece che sessuale da un punto di vista più generale di fronte a una donna che riesce a superare una serie di ostacoli e arriva a un livello abbastanza avanzato di responsabilità, i maschi che comunque si sentono in pericolo non sono favorevoli al fatto che questa cosa possa diventare la regola, cioè che una donna procace possa occupare uno spazio come il loro, penso sia più che altro questo!

Questa idea degli uomini 'vittime' delle 'donne-Doberman', in qualche modo collegato alla de-legittimizzazione di alcuni discorsi femministi ormai

liquidati come ‘obsoleti’ (Blackmore e Sachs 2007), sembra essere in contraddizione con l’idea che per farsi accettare dagli uomini le donne debbano divenire simili a loro. Anche qui ‘simili ma non troppo’, ‘filibustiere ma non troppo’, sembrano essere tutte richieste non soltanto contrastanti, ma che mirano a conformare le donne ad un modello di genere che chiede loro di restare invisibili, proprio perché troppo visibili in un mondo costruito su norme e valori maschili. Ciò che viene, infatti, implicitamente richiesto è di diventare ‘di genere neutro’, una richiesta questa che non è mai stata fatta agli uomini che, al contrario, spesso adottano modelli maschili tradizionali e fortemente sessuati.

Anche accentuare alcuni aspetti della propria femminilità, è, tuttavia, giudicato negativamente dalle altre donne che, almeno da quanto emerge dalle interviste, considerano l’utilizzo di ‘strategie femminili’ per conquistare, o gestire il potere come un’ulteriore forma di tradimento agli ideali femminili. C., ad esempio, pur rifiutando una totale identificazione con il modello della ‘filibustiera’, sottolinea con orgoglio di non aver mai fatto ricorso alla seduzione, all’adulazione, o all’apparente fragilità, anche queste caratteristiche automaticamente associate all’esser donna, per prevalere:

Una potrebbe poi sfruttare la propria condizione femminile per mettere in evidenza le debolezze del lato maschile e prevalere attraverso questo...però in questo ritorna in me sempre la ragazzina con i fratelli maschi che deve dimostrare di essere un maschio ma non più brava in quanto femmina e quindi questo me lo sono portato non sono mai riuscita ad approfittare cosa che avrebbe avuto delle possibilità anche senza pensare a elementi di seduzione ma anche a apparenti fragilità ecco... un’apparente fragilità che fa scattare un senso di protezione nell’altro io non... troppo orgoglio, troppo amor proprio per usarlo!

In maniera simile, I. (Head of Department) attribuisce alla propria superbia il fatto di non aver mai stabilito rapporti di tipo paternalistico, o improntati alla gratificazione dell’ego maschile:

Odio mostrare le mie debolezze e questo invece aiuta molto nell’università e io lo capivo che in delle situazioni avrebbe potuto molto agevolarmi e anche non so nei consessi...nei senati accademici...nei rapporti con il rettore...sicuramente con note di maschilismo abbastanza accentuate...dove magari ecco...un po’ di elogio, mettersi sotto l’ala protettrice avrebbe lusingato questo ego maschile e mi avrebbe semplificato delle cose...ma per superbia, per sfida, non sono mai riuscita a ricorrere a questo metodo...a parte che se una non lo so fare e poi lo fa male è ancora peggio.

Non troppo maschili, asessuate e, al tempo stesso, femminili, dalle narrazioni raccolte, sembra allora che l’unica ‘strategia’ lecita sia quella di rendersi completamente ‘neutre’, adottando uno stile di leadership che richiama il ruolo del ‘leader competente’ (Fitzgerald 2014), che è in grado, attraverso la propria conoscenza di leggi e regolamenti, di mettere tutti in riga. In questo

caso è l'uso di uno strumento di potere tipicamente maschile, il sapere, a rendere possibile la carriera, come racconta C.:

Forse è stato meglio conservare questo mio ruolo di donna un po' carabiniere... ricordo che una volta mio marito venne a vedermi in facoltà, dove erano quasi tutti quanti uomini, e lui disse forse veramente per il mio modo di comportarmi... disse 'Ma tu non sei una donna, sei un carabiniere!' Allora forse quest'atteggiamento, questa divisa io me la metto sempre nelle situazioni ufficiali, mi spoglio soltanto veramente quando so che non posso essere ferita.

La metafora del 'carabiniere', da questo brano di intervista, sembra una specie di carabiniere di Pinocchio che, come nella favola interrompe la fuga del burattino piazzandosi a gambe aperte in mezzo alla strada, così in facoltà ristabilisce l'ordine nascondendosi dietro la 'corazza' della divisa istituzionale - del ruolo di leader cioè - per nascondere la propria fragilità. Tale metafora, come anche quella di 'leader competente' ma rigorosamente asessuato, continuano, anche indirettamente, a essere legate al forte potere simbolico ancora ricoperto dal ruolo femminile di madre, e contribuiscono a soggettivare le donne come l' 'altro' organizzativo. A tale processo di soggettivazione, contribuiscono, tuttavia, anche i pregiudizi negativi da parte delle altre donne poiché, come si vedrà nel prossimo paragrafo, essi agiscono in modo da ridurre la legittimità di quelle donne che hanno 'tradito' le loro presunte alleate, a volte generando dissonanze interne, o disincentivando le donne dall'assumere ruoli di leadership: 'Characterization of competition, jealousy and conflict between women can produce distance and dissonances between women and work to dissuade women from taking up leadership roles' (Miner e Longino 1987, 110).

4.2.3 Donne che odiano le donne

In questo paragrafo si discuterà l'ultimo dei tre modi attraverso cui, secondo Fitzgerald (2014), il regime di genere dominante, è prodotto e rinforzato all'interno dell'università. Si proverà a mettere in luce come, nella percezione delle donne intervistate, questa volta senza particolari differenze tra i due contesti della ricerca, uno dei principali ostacoli al raggiungimento di posizioni apicali sia proprio identificato con la scarsa solidarietà da parte delle altre colleghe. Come P. osserva:

A mio avviso, il problema principale sono le altre donne nei confronti delle altre donne che hanno ottenuto determinate posizioni di potere... perché forse c'è una maggiore invidia in un certo senso!

Per A. l'invidia che contraddistingue i rapporti tra donne, rende l'esser donna non necessariamente 'bello', come affermavano le femministe negli anni Settanta:

Non è che nascere donna è un'assicurazione... noi dicevamo 'donna è bello', io ho sempre detto anche all'epoca, ero in forte disaccordo con le mie compagne di strada del femminismo, perché per me donna è bello, ma fino ad un certo punto! La competizione tra le donne, l'invidia, l'incapacità di sostenersi delle donne a causa della competizione è spaventosa: gli uomini si accordano, su interessi, fatti concreti... le donne no, si giocano contro... è come se la competizione infantile con la madre perdurasse per il resto della vita.

In tal senso, nell'auto-rappresentazione di genere delle intervistate, la solidarietà e la sorellanza, che una gran parte della letteratura femminista sulla leadership presuppone e teorizza, non sono affatto scontate: 'sisterhood and solidarity behaviour may in fact set expectations of senior women that cannot be fulfilled and open these women up to criticism and rebuke (Fitzgerald 2014, 90). Se, come affermano Blackmore e Sachs (2007) il livello della percezione soggettiva e quello del sistema interagiscono⁹², allora il potere di questi stereotipi sui rapporti tra le donne può arrivare a rinforzare specifici 'regimi' di genere (Connell 2006).

E. (Head of Department), ad esempio, che si definisce femminista, racconta di essere rimasta molto colpita dalla scarsa solidarietà mostrata dalle sue colleghe donne, dalle quali si è sempre sentita giudicata e, addirittura, ostacolata, un atteggiamento che ha contribuito a farla sentire perennemente sotto osservazione:

I am a feminist and you know what? I am so disappointed! There is no such a thing like sisterhood anymore... It doesn't exist! The greatest opposition and criticism that I had as a leader is from my female colleagues... Ok? And that is about the way I lead, the way I perform, what I look like, what I wear and women are far more competitive with other women... and I find it a real struggle! Because when I entered the academy I thought that solidarity has to be there but it doesn't exist anymore... because the team I am surrounded by is all of men and I work better with men because they are less competitive... I found women you would expect they support each other but that's not happened! In fact, what they try to do is to be competitive to make you feel insecure as if you are not doing a good job and that's really sad and disappointing as a feminist! Sometimes women are the worst enemies of themselves and I would never chose to work with a woman! That's really sad, isn't it?

L'idea che le donne siano le peggiori nemiche di sé stesse è condivisa anche da D., secondo la quale, infatti, sono proprio le donne, con la loro scarsa solidarietà, a contribuire alla riproduzione delle disuguaglianze di genere:

Guarda secondo me il peggior nemico delle donne sono le altre donne...questo secondo me è quello che poi orienta questi altri due modelli... le donne sono tra di loro molto meno solidali di quanto uno s'immagini... è vero che gli uomini al mas-

⁹² Per Blackmore e Sachs, 'The problem is both one of perception and structure as these strata work together in unpromising ways for women' (Blackmore e Sachs 2007, 13).

simo si riconoscono nel parlare di sport, di calcio e di femmine però alle donne che molto spesso hanno questo atteggiamento nei confronti delle altre donne!

Anche metafore come quella della ‘filibustiera’, di cui si è parlato nel precedente paragrafo, certamente contribuiscono a reiterare quell’immagine di ostilità che caratterizza i rapporti tra le donne che sono riuscite a far carriera e quelle che, in un certo senso, sentono di non avercela fatta. In alcuni casi, inoltre, una metafora diversa da quella di filibustiera – la metafora dell’ape regina – è utilizzata per descrivere quelle donne che, una volta raggiunte determinate posizioni, hanno ‘dimenticato’ di utilizzare il proprio ruolo per creare delle opportunità per le altre donne. Come racconta A. (direttrice di dipartimento), parlando degli inizi della sua carriera:

Non dimenticherò mai una professoressa terribile che si è sempre circondata di uomini per non doversi confrontare con ‘rivali’ donne... Una di quelle che non ha mai mosso un dito per le donne... Una di quelle che, anzi, se sei donna appena può prova a farti fuori... voleva essere l’unica!

Anche M. (Head of Department) racconta di aver incontrato, sempre agli inizi della sua carriera, una *queen bee*, una metafora con la quale descrive una donna che anziché mostrarsi solidale nei confronti delle altre donne, al contrario, fa di tutto per escluderle, considerandole delle rivali:

There was a terrible woman professor when I started who when I was interviewed for the position proudly said ‘you’re the first woman we have interviewed for this position since I’ve been here’. She was one of those women who had got a position and kept other women out. Bit like a queen bee really...

In questo caso, tuttavia, se la ‘filibustiera’, come osservato precedentemente, altro non è che la versione femminile di una figura tradizionalmente maschile, l’‘ape regina’ è, al contrario, una metafora profondamente ed esclusivamente femminile, per la quale, infatti, non è possibile trovare un corrispettivo maschile. Inoltre, se non è detto che la ‘filibustiera’ metta in atto strategie finalizzate a restare l’unica donna del suo faticosamente conquistato regno, l’‘ape regina’, al contrario, non soltanto si rifiuta di appoggiare le altre donne ma, addirittura, come un sultano nel proprio harem, vuole mantenere sul suo ‘alveare’ un predominio di natura, implicitamente o esplicitamente, sessuale.

Da quanto emerso sinora, gli stereotipi legati a una presunta competitività ‘innata’ tra le donne, che presuppongono, in realtà, una naturale solidarietà tra di loro dovuta al solo fatto di esser donne, dividono implicitamente le donne in due gruppi: le ‘buone’ che difendono attivamente gli interessi delle altre donne, contribuendo a modificare la struttura ‘dall’interno’; le ‘cattive’ che, una volta al potere, abbandonano le loro presunte alleate. In entrambi i casi, le donne leader sono condannate, o per non aver provato a cambiare le cose, o per essersi trasformate in uomini (Mavin 2008). Può accadere che le

donne arrivino addirittura a ‘lavorare contro’ le altre donne. Come racconta I. (direttrice di dipartimento), a proposito di una collega ormai in pensione:

Non avrei mai immaginato di potermi sentire così impaurita...era un’Erinni...il suo potere era basato sull’intimidazione...soprattutto con le altre donne era spietata! Commentava sempre l’abbigliamento, i capelli...anche con gli altri colleghi uomini...mi metteva in un imbarazzo tremendo a volte anche facendo finta di non ricordarsi di me dopo che ci avevano presentate centinaia e centinaia di volte!

Anche la metafora dell’‘Erinni’ - unica figura mitologica utilizzata dalle intervistate - come quella dell’‘ape regina’, rimanda a un’immagine esclusivamente femminile. Tale metafora permette di evidenziare che alcune donne, pur di sopravvivere in un mondo inospitale dominato da una cultura istituzionale fortemente ‘gendered’, provano a omologarsi a un mondo maschile. Nel caso descritto da I. ciò non avviene, tuttavia, attraverso la strategia della ‘filibustiera’, del tutto neutra da un punto di vista sessuale, ma significa trasformarsi in un’Erinni, personificazioni femminili della vendetta, e scagliarsi contro le altre donne, ostentando atteggiamenti apertamente aggressivi e sessisti. Tali atteggiamenti, solitamente associati agli uomini, nelle parole di I., sono resi femminili dalla furia spietata e dalla ferocia - aspetti tradizionalmente associati alla sfera femminile – che li accompagnano.

4.3 Il miraggio dell’equità

L’obiettivo del capitolo è stato discutere due fondamentali ‘miti’ relativi al genere e alla leadership, emersi proprio dalle narrazioni raccolte nei due contesti della ricerca. Adottando una terminologia foucaultiana, tali ‘miti’ sono stati interpretati come esempi di forme governamentali neoliberali.

1) *Il mito del merito* afferma che le barriere che prima impedivano alle donne di far carriera nel mondo dell’università sono state finalmente abbattute, rendendo le donne perfettamente in grado di competere alla pari con i loro colleghi maschi, grazie all’affermazione di un sistema di selezione e valutazione che utilizza, appunto, criteri di merito. Tale mito, in entrambi i contesti studiati, sembra intrecciarsi indissolubilmente all’ideale dell’autorealizzazione ed essere ad esso accomunato dalla convinzione che gli ostacoli che le donne continuano a incontrare siano soltanto il frutto di specifici ‘limiti’ individuali. Secondo tale prospettiva, l’equità non sarebbe più dunque un problema istituzionale (Blackmore 2010) poiché a ‘fare la differenza’ sarebbero soltanto le capacità individuali, quelle facoltà dell’io, ‘che attendono solo le condizioni adatte ad essere liberate ed espresse’ (Rogers 1961, 35) e che postulano l’autorealizzazione come motivazione intrinseca, presente in ogni forma di vita, a realizzare quanto più ampiamente possibile il suo potenziale.

2) *Il mito delle leadership* fa invece riferimento al *leaderist turn* (Morley 2013) che, soprattutto nel contesto inglese, sembra ormai aver colpito anche il campo dell'HE. Il 'leaderismo', inteso come la nuova ideologia culturale che si è affermata come 'naturale' evoluzione del management, si basa sia sulla credenza nelle qualità super-eroiche del leader, sia sulla persistenza dell'associazione quasi automatica tra tali qualità e la maschilità secondo il famoso mantra manageriale '*think manager, think male*' (Sinclair 2001).

Collegate, a loro volta, a tale mito sono state individuate nelle narrazioni raccolte alcune *metafore* con cui le intervistate descrivono le donne 'di potere'. Possono essere distinte in metafore 'neutre' da un punto di vista di genere, e metafore esclusivamente femminili. Tra le prime sono emerse:

1. *La metafora della filibustiera* con la quale sono descritte quelle donne che, per non restare escluse dal mondo maschile, si rendono simili agli uomini, trovandosi davanti alla decisione faustiana di dover rifiutare la propria femminilità, o di esser percepita come un leader debole. Sono quelle donne che, pur di fare carriera, scelgono di 'venire a patti' col 'nemico', e dalle quali la maggior parte delle donne intervistate sembra voler a tutti i costi prendere le distanze.
2. *La metafora del carabiniere* con la quale sono descritte le donne che riescono rendersi completamente 'neutre' da un punto di vista di genere, adottando uno stile di leadership che richiama il ruolo del 'leader competente', che è in grado, attraverso la propria conoscenza di leggi e regolamenti, di mettere tutti in riga.

Tra le metafore esclusivamente femminili, alle quali non è possibile cioè trovare un equivalente maschile, sono emerse:

1. *La metafora dell'ape-regina* descrive le donne che non soltanto si rifiutano di appoggiare le altre donne ma, addirittura, come i sultani nel proprio harem, vogliono mantenere sul loro 'alveare' un predominio di natura, implicitamente o esplicitamente, sessuale.
2. *La metafora dell'Erinni* è l'unica metafora mitologica tra quelle rintracciate nelle narrazioni. Personificazioni femminili della vendetta, sono definite Erinni quelle donne che si scagliano contro le altre donne ostentando atteggiamenti apertamente aggressivi e sessisti. Tali atteggiamenti, solitamente associati agli uomini, sono resi femminili dalla furia spietata e dalla ferocia - aspetti tradizionalmente associati alla sfera femminile – che li accompagnano.

Provando a fare un bilancio, è possibile osservare come la realtà rimanga, per certi versi diversa da quella che miti e metafore vogliono farci credere. In primo luogo, nel mondo dell'accademia, in Italia così come nel Regno Unito, le donne continuano a essere persistentemente e consistentemente

sotto-rappresentate nelle posizioni di leadership, e ciò probabilmente non soltanto a causa della loro mancanza di autostima, scarsa intelligenza, o gestione del potere troppo ‘al femminile’. Non è in dubbio che esistano delle differenze di genere rispetto al livello di fiducia in sé, e che – per fare riferimento al libro *The Confidence Code*, di Kay e Shipman (2014) – probabilmente sia gli uomini statunitensi, sia quelli inglesi o italiani sopravvalutino le proprie capacità e competenze, mentre le donne tendano a sottovalutarle. Fin dal 1978 si parlava della ‘sindrome dell’impostore’, quel fenomeno psicologico per cui donne di successo sono convinte di ‘non essere molto intelligenti ma di essere solo riuscite a ingannare chi lo crede’. Il punto, tuttavia, è che la differenza di autostima tra uomini e donne – così come la presunta differenza tra ‘qualità’ maschili e femminili di leadership – non può essere interpretata soltanto come un difetto della personalità ma deve essere letta come il riflesso di una cultura che non dà loro alcuna ragione per sentirsi sicure di sé.

Le trasformazioni dell’accademia creano alcuni effetti ‘accidentali’ di genere. I nuovi discorsi della performativity veicolati dalle tecnologie (standard, parametri, ranking ecc...), che mirano a rendere i soggetti misurabili e quantificabili, riducono la valutazione delle iniziative che promuovono l’equità di genere al raggiungimento di alcune soglie e parametri. Molto spesso questi indicatori, elenchi e liste di controllo, rischiano, come sostiene Morley (2005), soltanto di assicurare all’organizzazione che ‘alcuni progressi’ siano stati compiuti, lasciando che i soggetti, convinti che ‘essere produttivi’, o più ‘dotati’ sia l’unico modo per realizzare i propri interessi e riuscire ad affermarsi, di fatto, facciano soltanto gli interessi dell’organizzazione.

Checklists of progress and equity audits are no less than fabricated artefacts to assure the organisation that ‘progress’ has been made [...] In the competitive environment gender games continue as individual work to maximise their own productive worth and self-interest but extolling to perform in the best interests of the organisation (Morley 2005, 44).

In secondo luogo, resta lecito domandarsi se i nuovi miti sulla leadership femminile non siano, in realtà, l’ennesimo strumento retorico utilizzato dalle nuove forme di governamentalità per far ricadere la responsabilità del mancato raggiungimento dell’equità sulle donne, anziché sul sistema. I discorsi che promuovono le cosiddette ‘soft skills’, nelle aziende così come nell’università rischiano di rimanere, infatti, sterili esercizi di retorica: il paradosso è che mentre le organizzazioni sembrano accogliere con entusiasmo presunti leader sensibili, dotati di una spiccata intelligenza emotiva, di capacità comunicative, di ascolto e relazionali fuori dal comune, lo spazio e l’importanza che vengono poi concretamente attribuiti a tali ‘skills’ sono ancora molto limitati. I discorsi che associano la leadership a ordine, logica, razionalità, infatti, non solo sono ancora dominanti all’interno della maggior parte delle organizzazioni – come abbiamo visto anche condivisi da molte donne – ma diventano sempre più funzionali alla nuova università ristrutturata.

rata, che fa della produttività, della performatività, dell'eccellenza e della capacità di accaparrarsi i fondi, i suoi imperativi (Blackmore e Sachs 2007). Per di più, i ruoli collegati alla 'cura' degli studenti, le risorse umane, il lavoro didattico e, più in generale, tutte quelle attività di 'housekeeping' istituzionale ancora numerose all'interno dell'università e molto faticose da un punto di vista emotivo e psicologico, continuano a essere affidate, per la maggior parte, alle donne (Morley 2005). Un dato che rivela quanto l'apparente rivalutazione degli stili femminili di leadership, ammesso che essi esistano, non faccia altro che celare, in realtà, ancora un'aspettativa istituzionale che ritiene che le donne siano 'lì per gli altri' e che rimangano le principali responsabili del benessere emotivo dell'organizzazione, il che di certo non si traduce per loro in maggiori opportunità di far carriera.

Ciononostante, diversi autori ritengono che ai discorsi sulle 'feminine skills' o sugli 'stili di leadership' vada riconosciuto il merito di aver provato a problematizzare il mondo della leadership, valorizzando qualità diverse da quelle tradizionalmente associate agli uomini e riportando il genere al centro della riflessione teorica: 'a broad understanding that the de-masculization of management might enhance organisational effectiveness offers a strong temptation for more gender inclusive ways of working' (Ely *et al.* 2003, 101).

La prospettiva di chi ritiene che dai discorsi sugli 'stili femminili di leadership' possano derivare conseguenze positive, non deve far dimenticare, tuttavia, che le donne si ritrovano ancora molto spesso a svolgere la gran parte del lavoro emotivo richiesto dall'organizzazione, mettendo in campo quelle competenze che si rifanno al loro tradizionale ruolo materno, paradossalmente proprio in un momento in cui molte donne leader non hanno figli (Reay e Ball 2000). La metafora che domina questi discorsi è, infatti, quella della famiglia patriarcale nella quale la madre, attraverso il lavoro emotivo, ha il compito di mantenere l'armonia e il benessere, mentre il padre è il detentore di un'autorità 'naturale' e legittima. Questi modelli familiari sono evidenti anche nell'accademia, dove gli uomini continuano a essere percepiti come *pater familias* (Raddon 2002). Come nota Leathwood, 'the metaphor of familial patterns of authority is evident in academia where men are usually seen as the 'master' and head of the household and women the institutional mother figure' (Leathwood 2000, 177).

La misura delle loro competenze relazionali ed emotive, così come quella del successo raggiunto, si basa, infatti, sulla rispondenza o meno a parametri maschili, e le loro performance restano comunque legate alle aspettative dei colleghi uomini, che chiedono loro di 'mediare' continuamente la propria femminilità adottando caratteristiche maschili, salvo poi continuare ad esigere quel lavoro 'domestico-istituzionale', che diventa indispensabile al funzionamento della 'fabbrica sociale', ma non garantisce necessariamente alle donne la possibilità di far carriera: 'The immediate challenge women face is that they are expected to take up this care work that reinforces the in-

stitutional status quo, but which does not necessarily advance women careers' (Gherardi e Poggio 2007, 35).

In questo modo, le donne si trovano intrappolate tra richieste e aspettative configgenti, restando 'outsiders' (Gherardi 1996) rispetto ad una cultura che riafferma vecchie forme di mascolinità.

On the one hand they are expected to gain respect through acting in feminine ways, yet on the other, they are required to undertake repair work and mediate their own femaleness precisely because they have disrupted the male terrain of management' (Connell 2006, 87).

Il continuo posizionamento discorsivo delle donne leader come 'nemiche' delle altre donne, un tema molto presente nelle narrazioni raccolte, riduce la loro legittimità di leader, facendo ricadere su di loro la colpa di quelle che sono, in realtà, i meccanismi e le pratiche riprodotte da un complesso sistema di genere, che opera per preservare lo status quo (Mavin 2008). Non a caso nessuno si aspetta che gli uomini, una volta diventati leader, supportino i propri colleghi maschi o, al contrario, siano condannati se non lo fanno. Ad ogni modo, rimane da chiedersi cosa si nasconda dietro le donne leader 'filibustiere' o 'api-regine', o quelle con la 'Margaret Thatcher syndrome'. È possibile ipotizzare che alcune donne leader, proprio perché si sentono escluse dalle proprie colleghe donne, siano portate ad accentuare le loro caratteristiche maschili (spesso anche attraverso l'abbigliamento), per sottolineare la loro 'estraneità' al mondo femminile. Le donne che criticano le altre donne non sono, tuttavia, giudicate sessiste, o discriminatorie – soprattutto dagli uomini - proprio perché, attraverso i loro giudizi e atteggiamenti, rinforzano, legittimano e riproducono il regime di genere dominante: 'stereotypical opinions expressed by women are not just detrimental but perceived as credible and persuasive precisely because women have uttered the sentiments' (Fitzgerald 2014, 91).

L'uso di etichette come quella di 'Erinni' può paradossalmente trasformarsi in una forma di controllo, finalizzata a far restare le donne 'al proprio posto': se schierarsi dalla parte degli uomini e prendere le distanze dalle altre donne ha certamente come effetto quello di riprodurre lo status quo, l'utilizzo di etichette dispregiative come 'Erinni', o 'filibustiera' esercitano un impatto altrettanto negativo sull'immagine che le donne hanno all'interno dell'organizzazione. Può capitare che le donne creino delle alleanze, o delle forme di sostegno reciproco ma non ci si deve necessariamente aspettare che, una volta al potere, esse agiscano per sostenere le altre donne.

Expectations of solidarity behaviour from women do not necessarily hold across institutional boundaries, or up, down and across hierarchical academic structures. Sisterhood and solidarity can work to reinforce levels of symbolic violence across and within institutions (Blackmore and Sachs 2007, 18).

Dalle metafore emerse nelle narrazioni, utilizzate dalle intervistate per descrivere altre donne leader, sembra che queste ultime possano essere percepite o come leader competenti, o come 'brave' donne materne, due categorie mutualmente esclusive. Ai giudizi negativi cui sono sottoposte le donne che riescono a fare carriera nel mondo dell'università è sempre dedicato ampio spazio – come emerge anche dalle interviste raccolte – probabilmente a causa della grande visibilità di queste donne, ancora numericamente inferiori. Le donne sono quindi costruite, anche nelle narrazioni raccolte, come 'buone' o 'cattive', e il loro lavoro di leader viene solo marginalmente preso in considerazione (Ely e Meyerson 2000). Giungere a ricoprire ruoli apicali significa, infatti, adattarsi ma anche assimilarsi a ciò che Corsun e Costen definiscono, 'the habitat of the powerful' (Corsun e Costen 2001, 20) che definisce quelli che sono gli script di genere da rispettare e, soprattutto, le forme di femminilità accettabili (Gherardi 1996).

Oltre che materne e competenti ci si aspetta anche che le donne leader agiscano come modelli e mentori delle altre donne, e che cerchino di 'aggiustare' la situazione delle donne dall'interno dell'istituzione, scaricando così per l'ennesima volta su di loro i problemi di una cultura istituzionale ancora fortemente 'gendered'.

It is erroneous to assume that women are natural allies or that they are responsible for all women across the institution. Again, these expectations position senior women as responsible for 'fixing' the institutional culture that exclude women, or blamed if change does not occur (Mavin 2006, 23).

Per tornare a un dato 'di realtà', il raggiungimento dell'equità di genere resta, tuttavia, ancora un miraggio e il fatto che, ormai, anche alcune delle donne intervistate, facendo propri discorsi come quello del merito o dello stile femminile di leadership, ritengano che sia diventato addirittura dannoso continuare a 'parlare di genere' è, per certi versi, preoccupante⁹³. Per concludere con le parole di una delle intervistate, il lavoro da fare è, al contrario, ancora molto:

C'è ancora molto lavoro da fare e mi fa molto arrabbiare quando appunto si vedono giovani che dicono 'no, no, ma io non sono femminista'... perché come se ci fosse uno stigma legato alla cosa... le ideologie contano, hanno sempre contato e a un certo punto non si parlava più in questi termini ma di fatto l'ideologia è sempre viva e vegeta quindi ad un certo punto è necessario fare una scelta di campo... quindi non è che per forza bisogna avere una 'label', un'etichetta, però talvolta invece avercela credo sia molto importante... l'identificazione con certi principi e certi gruppi. Ora che il femminismo del '68 abbia cambiato modi non mi sembra una cosa stupefacente, dal momento che dal '68 a oggi, la globalizzazione, il progresso tecnologico ha cambiato tutto... non avevamo nemmeno i cellulari

⁹³ Senza voler considerare anche l'ancora attuale concentrazione delle donne in discipline come le scienze umane e sociali, le scienze della salute etc... discipline che, in quanto fortemente femminilizzate, sono ancora considerate meno prestigiose e restano meno remunerative.

all'epoca quindi il femminismo è vivo e vegeto e io ho la fortuna di lavorare in un'istituzione dove esiste un forte gruppo di senior academics famose nel mondo, siamo tutte molto di successo e alcune di noi, come me, hanno figli piccoli e famiglie da gestire e che non provano vergogna a definirsi 'femministe' e credono esista qualcosa che va oltre il ritorno di carriera, insomma che esiste qualcosa che uno vorrebbe fare per migliorare un minimo la condizione per chi verrà dopo!
(S. – Head of Department)

Una stanza tutta per sé?

Nessun vento è favorevole per chi non sa dove andare, ma per noi che sappiamo, anche la brezza sarà preziosa.

(Rainer Maria Rilke)

Nel 1929 Virginia Woolf, rivolgendosi alle donne della *London Society for Women's Service*, utilizzava la metafora di 'una stanza tutta per sé' per parlare delle numerose sfide che le donne erano costrette ad affrontare nel corso della loro vita personale e professionale, dicendo:

You have won rooms for your own in the house hitherto exclusively owned by men. You are able, though not without great labour and effort, to pay the rent. But this freedom is only a beginning; the room is your own, but is still bare (Woolf 1957, 27).

Alla fine del suo discorso, la scrittrice inglese incoraggiò il pubblico a iniziare a pensare a come arredare quella stanza, con chi poterla condividere e a quali condizioni. Nel lungo e famoso saggio *A Room of One's Own*, basato su una serie di lezioni intitolate *Women and Fiction*, che aveva tenuto nell'ottobre del 1928 al Newham College e al Girton College della Cambridge University, la Woolf riprese la metafora della 'stanza tutta per sé', trasformandola nello spazio simbolico attraverso il quale rivendicare il diritto delle donne ad essere creative ed indipendenti. Per la scrittrice, le donne avrebbero potuto accedere allo spazio pubblico e sviluppare appieno le proprie capacità, solamente acquisendo quella libertà intellettuale dalla quale sarebbe, poi, scaturita 'la poesia'.

Per certi versi, le parole pronunciate in quel lontano ottobre possono essere ritrovate nelle narrazioni raccolte e ri-narrate nel corso di tale ricerca. Interpretate come una forma particolare di *tecnologie del sé* molto vicina alla *confessione*, le interviste hanno, infatti, lasciato trasparire alcuni dettagli significativi della vita delle donne intervistate, le loro ansie e sconfitte, così come le loro conquiste. Per Virginia Woolf la necessità di avere una 'stanza tutta per sé' si traduceva metaforicamente nel bisogno di avere uno spazio privato nel quale poter riflettere, dialogare con sé stesse e raccontarsi. In tal senso, la voce di chi ha provato a ri-contestualizzare le narrazioni raccolte non ha inteso prendere le distanze dalle parole e dalle storie delle intervistate, ma, al contrario, entrare delicatamente attraverso di esse, nelle 'stanze' che tali donne leader occupano all'interno dell'università.

Come un narratore, il quale prova a 'dare un senso' alle storie che i suoi protagonisti si lasciano dietro (Arendt 1989), l'obiettivo di questo lavoro è stato ri-narrare le storie raccolte nel corso della ricerca evitando, per quanto

possibile, di oggettivarle in maniera narcisistica⁹⁴. L'intento della ricerca è stato dunque 'visitare' le 'stanze' occupate da donne leader all'interno di istituzioni universitarie 'abitate' principalmente da uomini: nonostante ormai il loro numero sia aumentato, soprattutto al livello del *middle management*, tale incremento – tra l'altro minimo – spesso non ha coinciso con una reale trasformazione della cultura di genere dominante. Per molte donne la leadership resta, quindi, ancora una 'stanza per sé' da conquistare (Fitzgerald 2014), prima di poterla arredare.

La metafora del 'visitare', elaborata dalla Arendt (1978) per sottolineare la natura relazionale della conoscenza, rende bene il movimento di avvicinamento e di distacco che ha accompagnato il percorso di ricerca.

The visiting metaphor depicts the activity of judging as a withdrawal to a space in the mind which you have imaginatively arrayed several viewpoints that bear on a particular situation' (Dish 1994, 165).

Le ventiquattro donne intervistate che ricoprono, o hanno ricoperto, ruoli di *middle managers* nei due diversi contesti nazionali considerati, Italia e Inghilterra, pur consapevoli di aver quasi raggiunto i vertici della gerarchia accademica, hanno deciso di condividere storie da un certo punto di vista 'a lieto fine' ma che, come si è visto, spesso celano contraddizioni e pesanti compromessi.

Le narrazioni raccolte si sono rivelate un materiale infinitamente ricco che ha portato a una ridefinizione continua del processo di ricerca, introducendo spunti di riflessione e, talvolta, revocando in dubbio anche categorie inizialmente individuate. Aldilà dei presupposti teorici ed epistemologici che lo hanno sostenuto, un materiale empirico così 'vivo' e ricco da 'leggere', 'far parlare' e 'ri-narrare', ha, infatti, trasformato l'analisi in una mappa 'fluida', composta da fasi frammentarie continuamente arricchite e talvolta radicalmente modificate.

La duttilità degli strumenti sia teorici che metodologici utilizzati per leggere il materiale empirico, anziché rappresentare un ostacolo per il percorso di ricerca, ha permesso a chi scrive di assumere un atteggiamento auto-riflessivo, o meglio diffrattivo (Haraway 1991)⁹⁵, durante ogni singola fase

⁹⁴ Come sottolinea Bourdieu (1992), uno dei principali rischi per le scienze sociali è quello di creare un rapporto incontrollato tra lo studioso e il suo oggetto di analisi, quelli che l'autore definisce come il soggetto oggettivante e l'oggetto oggettivato. Il rischio consiste nel banale errore di proiettare il rapporto che il soggetto ha con l'oggetto dentro l'analisi stessa: 'Una cosa che mi avvilisce quando leggo certi lavori sociologici è vedere come chi si incarica, per professione, di oggettivare il mondo sociale raramente si mostri poi capace di oggettivare sé stesso, senza nemmeno accorgersi che il suo discorso apparentemente scientifico non si parla tanto dell'oggetto quanto del suo rapporto con l'oggetto' (Bourdieu 1992, 46).

⁹⁵ Nel corso dell'analisi, l'obiettivo è stato provare ad andare oltre il concetto di riflessività, decostruendolo attraverso l'adozione di una prospettiva critica che Haraway (1991) definisce 'diffrazione'. Un atteggiamento esclusivamente auto-riflessivo sulle metodologie e sulle teorie adottate nel processo di ricerca, secondo tale prospettiva, rischierebbe di riflettere in un altro luogo la medesima immagine, proprio come fanno gli specchi. Una modalità di riflessione che continuerebbe a tenere ben distinta la 'copia' dall'originale, come osserva Haraway: 'Reflexivity has been recommended as a critical

dello stesso e di rispondere nei fatti alla domanda che poneva Michel Foucault in un'intervista: 'If you knew when you began a book what you would say at the end, do you think that you would have the courage to write it? What is true for writing and for a love relationship is true also for life' (Foucault 1982).

Partendo da tali considerazioni e provando a tracciare un breve bilancio conclusivo, il confronto tra le narrazioni raccolte - anche se non basato su una prospettiva propriamente comparativa - ha permesso di identificare alcune differenze, così come alcune somiglianze, relative ai *temi ricorrenti*, ai *miti* e alle *metafore*, emersi nei due contesti della ricerca. Il 'risultato' di tale confronto può essere articolato intorno ai due assi che, sin dall'inizio, hanno rappresentato i focus principali: l'università e la leadership femminile.

Per quanto riguarda il primo, le 'mappe' affiorate delineano territori sostanzialmente differenti, come era lecito supporre, e, interpretando le politiche come *discorsi*, si è confermata l'esistenza di diverse *configurazioni discorsive*. Nel sistema universitario italiano, le caratteristiche di ruolo del *middle management*, lente interpretativa adottata per leggere le trasformazioni che lo stanno ridefinendo in senso managerialista, restano principalmente ispirate a un discorso di tipo *burocratico-professionale*, poiché le strutture amministrative permangono il contesto organizzativo dominante. Nel sistema inglese, nonostante le differenze che, come si è visto, lo caratterizzano nei diversi tipi di università, è, invece, possibile affermare che il discorso *managerialista*, seppur in forme ibride e ri-centralizzate, rappresenti la cornice discorsiva dominante anche per i *middle managers*.

In particolare, nonostante i tentativi di 'importare' alcune riforme e discorsi - un esempio è rappresentato dalle politiche di valutazione della ricerca - l'università italiana appare come un'istituzione ancora 'solida' e dominata da una cultura di tipo patriarcale. Non è un caso che, ad esempio, il tema della relazione con il *maestro* rimanga uno degli aspetti più frequenti ed emotivamente densi nelle narrazioni raccolte al suo interno.

Al contrario, l'università inglese, che con Bauman potremmo definire 'accademia liquida' (Bauman 2007), sembra caratterizzarsi per la scomparsa di ogni connotazione solidamente gerarchica e per l'affermazione di un'orizzontalità fluida concepita per far prevalere un 'Ideale di prestazione'

practice, but my suspicion is that reflexivity, like reflection, only displaces the same elsewhere, setting up worries about copy and original and the search for the authentic and really real. Diffraction is an optical metaphor for the effort to make a difference in the world. Diffraction patterns record the history of interaction, interference, reinforcement, difference. Diffraction is about heterogeneous history, not about originals. Diffraction is a narrative, graphic, psychological, spiritual and political technology for making consequential meanings' (Haraway 1991, 16). La metafora ottica della 'diffrazione' intesa come prospettiva critica consente, invece, di restituire la molteplicità e la differenza che caratterizzano il mondo sociale, rendendo evidente le interconnessioni che esistono tra la sua natura mutevole e quella, altrettanto instabile e contingente, del sapere: 'Diffraction measures the effects of difference but even more profoundly, it highlights, exhibits, and makes evident the entangled structure of the changing and contingent ontology of the world, including the ontology of knowing' (Barad 2007, 73).

che accomuna indifferentemente tutti. Non sorprende, pertanto, che i temi dell'*affermazione soggettiva*, dell'*autonomia* come scelta iniziale e del *rifiuto a priori* di seguire un maestro ricorrano in maniera significativa nelle interviste raccolte in tale contesto. All'iper-istituzionalizzazione del sistema italiano, ancora caratterizzato da relazioni asimmetriche e da una buona dose di autoritarismo, sembra, infatti, contrapporsi l'orizzontalità liquida del sistema inglese teso a promuovere lo sviluppo di una concezione individualistica del sé e delle proprie 'skills'. Soprattutto attraverso le tecnologie della *performativity*, il dominante discorso managerialista mira a imporre un principio di omologazione e una concezione efficientistica del sé assimilabili a quelli di una grande azienda.

Per quanto riguarda, invece, l'asse della leadership femminile, il confronto tra le narrazioni raccolte nei due contesti della ricerca consente di rilevare la dimensione trasversale che esso acquisisce sia sul piano della rappresentazione che su quello dell'auto-rappresentazione di genere. I discorsi dominanti sul genere e sulla leadership sembrano travalicare i confini nazionali, così come i diversi ambiti disciplinari, e soggettivare le donne in maniere simili a prescindere dalle configurazioni discorsive attraverso le quali sono filtrati e re-interpretati. A emergere, infatti, è che sia nell'università italiana, sia in quella inglese, le donne sono soggettivate come 'buone' o 'cattive' soltanto in base alla loro conformità o meno a modelli normativi di femminilità.

La trasversalità dei discorsi sulla leadership femminile emerge, in primo luogo, dalla persistenza dell'associazione tra leadership e valori managerialisti, in sintonia con l'immarcescibile mantra del '*think manager, think male*', così che, anche nell'università, si continua ad associare una leadership 'forte' a valori come aggressività, competitività e individualismo, contribuendo a naturalizzare l'immagine maschile come razionale e autoritaria, soggettivando di conseguenza le donne come deboli ed emotive.

In secondo luogo, dalla diffusione di discorsi essenzialisti sul genere - come ad esempio quello sulle 'qualità femminili' di leadership - che costruiscono le donne o come troppo maschili, o come troppo femminili continuando a valutarle soltanto in base al loro livello di conformità ai modi 'accettabili' di essere donna. Tali discorsi contribuiscono, inoltre, a radicare, in entrambi i contesti, gli attributi della femminilità nelle relazioni di subordinazione: cura, compassione, generosità, compiacenza verso gli altri, solidarietà, sensibilità, emotività, e altro ancora. Da un lato, creano aspettative riguardo al fatto che le donne esercitino il potere in maniera diversa dagli uomini, conservando e anzi valorizzando le loro 'innate' qualità femminili, dall'altro, riaffermano implicitamente una 'naturale' associazione tra la leadership e alcuni tratti - assertività, razionalità, individualismo - considerati essenzialmente maschili.

In terzo luogo, la trasversalità dei discorsi sul genere emerge dalla naturalizzazione della competitività tra donne. A prescindere dalle configurazioni discorsive dominanti, le donne leader sono descritte attraverso l'uso,

anch'esso trasversale, di metafore dispregiative - 'filibustiere', 'api-regine', 'Erinni' - che rinforzano e riproducono gli stereotipi sulla scarsa solidarietà tra donne. Anche al livello dell'auto-rappresentazione di genere (de Lauretis 1987), dunque, le donne sono soggettivate dalle altre donne come 'buone' o 'cattive', rispetto ad un unico modello di gestione del potere considerato accettabile - la madre amorevole - mentre il loro lavoro di leader continua ad essere preso in considerazione solo marginalmente.

Fondamentale è, però, la differenza emersa tra le narrazioni dei due contesti relativamente al *mito del merito*. Virtù salvifica grazie alla quale, come si è visto nelle narrazioni raccolte, le barriere che prima impedivano alle donne di far carriera nel mondo dell'università sarebbero state, o saranno a seconda dei casi, finalmente abbattute, mettendole in condizione di competere alla pari con i colleghi maschi. L'oggettività e la terzietà di un sistema di valutazione basato sul puro valore scientifico garantirebbe che a 'fare la differenza' siano soltanto le capacità individuali. Mentre nel contesto inglese sono state rintracciate alcune narrazioni di resistenza a tali discorsi dominanti, in quello italiano è risultata prevalere una sorta di 'cieca fiducia' nelle loro potenzialità liberatorie.

Sostenuto dai discorsi che affermano la qualità, la performatività, l'*accountability*, il *mito del merito* è stato interpretato criticamente oltre Manica proprio per la sua presunta neutralità di genere. Promuovendo un'immagine di 'accademico ideale' apparentemente non condizionata da quest'ultimo, secondo molte delle intervistate, contribuirebbe in realtà a riprodurre, se non a rafforzare, le disuguaglianze. Un'immagine, definita da Thornton (2013) *Benchmark Man*, corrispondente, ancora una volta, a un modello normativo di maschilità, reso possibile proprio dal ritorno ad una tradizionale divisione di genere dei ruoli familiari: le carriere accademiche, infatti, nelle loro narrazioni, premiano il 'merito' di chi riesce ad intraprendere percorsi professionali ininterrotti, basati su orari e impegni imprevedibili, intervallati da periodi di formazione all'estero, partecipazione a convegni internazionali, esperienze semestrali di *visiting professorship* presso altre università che si aggiungono alla 'normale' attività didattica e scientifica di eccellenza. Così, il 'merito' risulta corrispondere alla libertà dalle responsabilità familiari, una 'qualità' che lungi dall'essere neutra da un punto di vista di genere, ne è, al contrario, fortemente influenzata.

Diversamente, l'idea che ormai non abbia quasi più senso parlare di genere è condivisa da molte delle intervistate nel contesto italiano. Qui il discorso del merito, seppur anch'esso 'ibridato' e 'traslato', si fonde con l'idea che alcune capacità individuali, quali, ad esempio, intelligenza, impegno e competenza comunicativa, siano le uniche veramente necessarie al raggiungimento del successo.

In particolare, a emergere è la convinzione che grazie ai nuovi meccanismi di valutazione della ricerca, che sembrano rappresentare l'unica vera 'traccia' lasciata dal discorso managerialista sul sistema universitario italiano, non esisteranno più differenze di genere, ma soltanto differenti capacità. In

una competizione che coinvolge tutti in modo neutrale, la vera differenza sarebbe allora quella tra chi è dotato e chi non lo è, quindi, tra individui/discipline/dipartimenti/atenei meritevoli e non meritevoli.

Con riferimento al genere, ritenuto secondario rispetto al raggiungimento del merito, per molte delle intervistate, le donne che ‘ce l’hanno fatta’ sono quelle che, grazie alle loro doti ‘innate’ di ‘problem-solving’, sono riuscite a bilanciare lavoro e vita affettiva. Le donne di successo ‘se lo sono proprio meritato’, come afferma una di loro. Al contrario, sarebbero la scarsa fiducia in sé stesse e la paura a impedire alle altre di rompere il ‘soffitto di cristallo’ dell’università. Una tesi che rende il parlare di ‘pari opportunità’ una *diminutio* per delle leader che sono state in grado di cancellare le disparità senza alcun intervento esterno.

In conclusione, è possibile ipotizzare che, mentre l’università inglese, nella quale il discorso managerialista ‘puro’ domina incontrastato da decenni, le contraddizioni abbiano avuto il tempo di esplodere rivelando gli effetti ‘accidentali’ di genere che la ristrutturazione dell’HE ha provocato, in quella italiana che, seppur con alcune contaminazioni, rimane caratterizzata dal discorso burocratico-professionale, tali contraddizioni non abbiano ancora avuto il tempo di manifestarsi. Ciò ha alimentato la credenza che il nuovo individualismo basato sulla competizione rappresenti la prova dell’avvenuto raggiungimento dell’equità di genere e che le trasformazioni del lavoro accademico, introdotte dal processo di cambiamento in senso managerialista, possano creare nuove opportunità di carriera per le donne.

Bibliografia

Acker J. (1990), 'Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organisations', *Gender and society*, 4(2): 139-158.

Acker J. (1992), 'Gendering organizational theory', in A. Mills, P. Tancred (a cura di), *Gendering Organizational Analysis*, Sage, London.

Acker S. (2012), 'Chairing and caring: Gendered dimensions of leadership in academe', *Gender and Education*, 24(4): 411-428.

Acker S., Armenti C. (2004), 'Sleepless in Academia', *Gender and Education*, 16(1): 3-24.

Acker S., Feuerverger G. (1996), 'Enough Is Never Enough: Women's Work in Academe', in C. Marshall (Ed.), *Feminist Critical Policy Analysis: A Perspective from Post-Secondary Education*, Falmer, London, pp. 122-40.

Alcoff L. (1988), 'Cultural Feminism versus post-structuralism', *Signs*, 13(3): 405-436.

Alvesson M. (2002), *Understanding Organizational Culture*, Sage, London.

Alvesson M., Due Billing Y. (1996), *Understanding Gender and Organisation*, Sage, London.

Andall J. (2000), *Gender, Migration and Domestic Service. The Politics of Black Women in Italy*, Aldershot, Ashgate.

Anderson B. (2000), *Doing the Dirty Work? The Global Politics of Domestic Labour*, Zed Books, London-New York.

Andrews M. (2007), *Shaping History*, Cambridge University Press, Cambridge.

Andrews M., Sclater S. D., Rustin M., Squire C., Treacher A. (2004), 'Introduction', in M. Andrews M. D. Sclater C. Squire e A. Treacher (Ed.), *Uses of Narrative*, Transaction, New Brunswick.

Andrews M., Squire C., Tamboukou M. (2008-2013) (Ed.), *Doing Narrative Research*, Sage, London.

Apple M. (2012), *Can Education Change Society?*, Routledge, New York.

- Arendt, H. (1978), *The life of the mind* (Ed. M. McCarthy), Harcourt, New York.
- Arendt H. (1989), *Vita Activa*, Bompiani, Milano.
- Atkinson P., Silverman D. (1997), 'Kundera's Immortality: the interview society and the invention of the self', *Qualitative Inquiry*, 3(3): 304-325.
- Baker M. (2012), *Academic Careers and the Gender Gap*, UBC Press, Vancouver.
- Bakhtin M. (1981), *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin.
- Balbo L. (1979), 'La doppia presenza', *Inchiesta* 32: 3-6.
- Balbo L. (2004), 'Making a European Quilt: Doing Gender in European Social Sciences', in *The Ursula Hirschmann Annual Lecture on Gender and Europe*, European University Institute, Florence, pp. 1-28.
- Ball S.J. (1994), *Education Reform. A Critical and Post-structural Approach*, Open University Press, Buckingham.
- Ball S.J. (1998), 'Performativity and Fragmentation in Postmodern Schooling', in J. Carter (Ed.), *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare*, Routledge London and New York, pp. 187-203.
- Ball S.J. (1999), 'Labour, Learning and the Economy: A "Policy Sociology" Perspective', *Cambridge Journal of Education*, 29(2): 195-206.
- Ball S.J. (2006), *Education, Policy and Social Class*, Routledge, London.
- Ball S.J. (2007), *Education PLC, Understanding private sector participation in public sector education*, Routledge, London.
- Ball S.J. (2013), *Foucault, Power and Education*, Routledge, New York and London.
- Ball S.J., Maguire M., Braun A. (2012), *How Schools do Policy*, Routledge, London.
- Bamberg M. (2006), 'Stories: Big or small. Why do we care?', *Narrative Inquiry*, 16(1): 139-47.

- Bamberg M., Andrews, M. (2004), *Considering Counter-Narratives*, John Benjamins, Amsterdam.
- Bamberg M., De Fina A., Schiffrin D. (2008), *Selves and Identities in Narrative and Discourse*, John Benjamins, Amsterdam.
- Barad K. (2007), *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*, Duke University Press, Durham, NC.
- Barnett R. (1997), *Higher Education: A Critical Business*, Open University Press, Buckingham.
- Barrett M. (1979), *Virginia Woolf, Women and Writing*, Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Barry N.P. (1987), *The New Right*, Croom Helm, London.
- Barry A., Osborne T., Rose N. (1996), *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neoliberalism and Rationalities of Government*, University of Chicago Press, Chicago.
- Barthes R. (1975), *Il piacere del testo*, Einaudi, Torino.
- Barthes R. (1977), *Image Music Text*, Hill & Wang, New York.
- Barthes R. (1989), *Mythologies*, The Noonday Press, New York.
- Baruch Y., Hall D. T. (2004), 'The academic career: A model for future careers in other sectors', *Journal of Vocational Behaviour*, 64: 241-262.
- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2004), 'Liquid Sociality', in N. Gane (Ed.), *The Future of Social Theory*, Continuum, London.
- Bauman Z. (2007), *La decadenza degli intellettuali. Da legislatori a interpreti*, Bollati Boringhieri, Milano.
- Bauman Z. (2012), *Conversazioni sull'educazione*, in R. Mazzeo (a cura di), Edizioni Erickson, Trento.
- Baylin L. (1993), *Breaking the Mold: Women, Men and Time in the New Corporate World*, The Free Press, New York.
- Bertaux D. (1981), *Biography and Society*, SAGE, Beverly Hills.

Bimbi F. (2012), 'Genere. Dagli studi delle donne a un'epistemologia femminista tra dominio e libertà', *AG: About Gender*, 1(1): 50-91.

Blackmore J. (1997), 'Disciplining feminism: A look at gender-equity struggles in Australian higher education', in L.G. Roman, L. Eyre (Ed.), *Dangerous Territories: Struggles for Difference and Equality in Education*, Routledge, New York and London, pp. 75-96.

Blackmore J. (1999), 'Localization/globalization and the midwife state: strategic dilemmas for state feminism in education?', *Journal of Education Policy*, 14(1): 33-54.

Blackmore J. (2010), 'The other within: Race/gender disruptions to the professional learning of white educational leaders', *International Journal of Leadership in Education*, 13(1): 45-61.

Blackmore J., Brennan M., Zipin L. (2010), *Re-positioning University Governance and Academic Work*, Sense Publishers, Rotterdam.

Blackmore J., Sachs J. (2007), *Performing and Reforming Leaders: Gender, Educational Restructuring and Organisational Change*, State University of New York Press, Albany.

Bobbitt P. (2003), *The Schield of Achilles: War, Peace and the Course of History*, Penguin Books, London.

Bordo S.R. (1989), 'The Body and the Reproduction of Femininity: A Feminist Appropriation of Foucault', in *Gender/Body/Knowledge: Feminist Reconstructions of Being and Knowing* (Ed.) A.M. Jaggar, S.R. Bordo, New Brunswick, pp. 13-33.

Bory S. (2008), *Il tempo sommerso: strategie identitarie nei giovani adulti del Mezzogiorno*, Liguori, Napoli.

Bourdieu P. (1984), *Homo academicus*, Minuit, Paris. Trad. it *Homo Academicus*, Edizioni Dedalo, Bari.

Bourdieu P. (1992), *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Borin-ghieri, Torino.

Bourdieu P. (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.

Bourdieu P. (2001), *Science de la science et réflexivité*, Édition Raisons d'agir, Paris.

- Bovone L. (2010), *Tra riflessività e ascolto. L'attualità della sociologia*, Armando Editore, Roma.
- Braidotti R. (1994), *Dissonanze. Le donne e la filosofia contemporanea*, La Tartaruga, Milano.
- Brennan M. (2010), 'Dividing the University: Perspectives from the middle', in J. Blackmore, M. Brennan, L. Zipin (ed.) *Re-positioning Academic Governance and Academic Work*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Brockmeier J., Carbaugh D. (2001), *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*, John Benjamins, Amsterdam.
- Brooks A., Mackinnon A. (2001), *Gender and the Restructured University: Changing Management and Culture in Higher Education*, Open University Press, Buckingham.
- Brown R. (1998), *Toward a Democratic Science: Scientific Narration and Civic Communication*, Yale University Press, New Haven.
- Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bruni A. (2012), 'Attraverso la maschilità: posizionamenti e sconfinamenti di genere in sala operatoria', *AG: About Gender*, 1(2): 152-174.
- Bruss E.W. (1976), *Autobiographical Acts. The Changing Situation of the Literary Genre*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- Bryans P., Mavin S. (2003), 'Women learning to be managers: Learning to fit in or to play a different game?', *Management Learning*, 34(1): 111-134.
- Butler (1990), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, London. Trad. it. J. Butler (2004), *Scambi di genere. Identità, sesso e desiderio*, Sansoni, Firenze.
- Butler, J. (1993), *Bodies That Matter: On Discursive Limits of 'Sex'*, Routledge, New York.
- Butler J. (1997), *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, Routledge, New York.
- Butler J. (2005), *Giving an Account of Oneself*, Fordham University Press, New York.

Calàs M.B, Smircich L. (1991), 'Voicing seduction to silence leadership', *Organization Studies*, 12(4): 567-601.

Calàs M., Smircich L. (1993), 'Dangerous liasons: The "feminine-in-management" meets "globalisation"', *Business Horizons*, March-April, 71-81.

Capano G. (2008), 'Looking for serendipity – the problematic reform within Italy's universities', *Higher Education* 55(4): 481-504.

Capano G. (2011), 'Uscire dal labirinto: eccellenza e governance nelle politiche universitarie', *Scuola democratica*, 4: 160-167.

Cardano M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna.

Carr D. (1986), 'Narrative and the Real World: an argument for continuity', *History and Theory*, 25(2): 117-131.

Casey C. (1995), *Work Self and Society after Industrialism*, Routledge, London e New York.

Cavarero A. (2009), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.

Chamberlayne P., Bornat J., Wengraf T. (Ed.) (2000), *The Turn to Biographical Methods in Social Science*, Routledge, London.

Chamberlayne P., Rustin M., Wengraf T. (Ed.) (2002), *Biography and Social Exclusion in Europe: Experiences and Life Journey*, The Policy Press, Bristol.

Choukiaraki L., Fairclough N. (1999), *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

Clandinin D. (2006), *Handbook of Narrative Inquiry*, Sage, Newbury.

Clandinin D., Connelly F. (2004), *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey-Bass, New York.

Clark B. (1983), *The Higher Education System*, Berkeley.

Clark B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford University Press, Oxford.

Clark J., Newman J. (1992), *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*, Sage, London.

Clarke J., Gewirtz S., McLaughlin E. (ed.). (2000), *New Managerialism, New Welfare?* Sage, London.

Collinson D. e Hearn J. (1996), *Men as Managers, Managers ad Men: Critical Perspective on Masculinity*, Sage, London.

Colombo E. (1998), *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna.

Coniglione F. (2012), 'Unicuique suum. La nuova mappa del potere nei Consigli di Amministrazione delle università italiane', *Roars*, 20-03-2012, <http://www.roars.it/online/?p=5756>.

Connell R. (1995), *Masculinities*, Polity, Cambridge.

Connell R. (2006), 'The experience of gender change in public sector organisations', *Gender, Work and Organization*, 13(5), 435-452.

Corsun D.L., Costen W.M. (2001), 'Is the glass ceiling unbreakable? Habitus, fields and the stalling of women and minorities in management', *Journal of Management Inquiry*, 10(1), 16-25.

Craib I. (2004), 'Narratives as bad faith', in M. Andrews, S. D. Sclater, C. Squire, A. Treacher (Ed.), *Uses of Narrative*, Transaction, New Brunswick.

Crenshaw, K. (1989), 'Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics', *University of Chicago Legal Forum* 1: 139-67.

Culler J. (2002), *The Pursuit of Signs*, Cornell University Press, Ithaca.

Cussins, C.M. (1998), 'Ontological Choreography: Agency for Women Patients in an Infertility Clinic', in *Differences in Medicine: Unraveling Practices, Techniques, and Bodies*, (Ed.) M. Berg, S. Mol, Duke University Press, Durham.

Czarniawska B. (1999), *Writing Management. Organization Theory as a Genre*, Oxford University Press, Oxford.

Czarniawska B. (2004), *Narratives in Social Science Research*, Sage, London.

- Dale I.R. (2005), 'Globalisation, knowledge and comparative education', *Comparative Education* 41(2): 117-149.
- Dean M. (1999), *Governamentality: Power and Rule in Modern Society*, Sage, London.
- Deem R. (2003), 'Gender, organizational cultures and the practices of manager-academics in the UK universities', *Gender, Work and Organization*, 10(2): 239-259.
- De Lauretis T. (1987), *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction*, Macmillan Press, Basingstoke.
- De Lauretis T. (1999), *Soggetti eccentrici*, Feltrinelli, Milano.
- Derrida J. (1967), *De grammatologie*, Éditions de Minuit, Paris, trad. it. di R. Balzarotti, F. Bonicalzi, G. Contri, G. Dalmasco, A.C. Loaldi (2006), *Della grammatologia*, Jaca Book, Como.
- Derrida J. (1985), *The Ear of the Other*, Schocken Books, Sage, New York.
- Devos A. (2005), 'Mentoring, women and the construction of academic identities', unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, University of Technology, Sidney.
- Devos A. (2008), 'Where enterprise and equity meet: The rise of mentoring for women in Australian universities', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(2): 195-205.
- Dews P. (1989), 'The Late Return to the Subject in Late Foucault', *Radical Philosophy*, 51: 37-41.
- Diamond L., Quinby L. (Ed.) (1988), *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*, Northeastern University Press, Boston.
- Dish L. (1994), *Hannah Arendt and the limits of philosophy*, Cornell University Press, Ithaca, NY.
- Do P. (2010), *Il tallone del drago*, DeriveApprodi, Roma.
- Doherty L., Manfredi S. (2006), 'Women's progression to senior positions in English universities', *Employee Relations*, 28(6): 553-572.
- Dreyfus R., Rabinow P. (1982), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago University Press, Chicago.

Eagly A. H., Carli L. L. (2007), *Through the Labyrinth: The Truth about How Women Become Leaders*, Harvard Business School, Boston.

Eco U. (1979), *The Role of the Reader. Exploration in the Semiotics of Texts*, Indiana University Press, Bloomington.

Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.

Eco U. (1992), *Interpretation and Overinterpretation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Ehrenreich B., Hochschild A. R. (a cura di) (2004), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, Feltrinelli, Milano.

Ely R., Foldy E.G., Scully M. (Ed.) (2003), *Reader in Gender; Work and Organization*, Blackwell, Oxford.

Ely R., Meyerson D. E. (2000), 'Theories of gender in organisations: A new approach to organisational analysis and change', *Research in Organizational Behaviour*, 22: 103: 151.

Emerson P., Frosh S. (2004), *Critical Narrative Analysis in Psychology*, Palgrave, London.

Fassari L. (2009), *L'esperienza del Prof: che cosa si fa nelle università italiane*, FrancoAngeli, Milano.

Fassari L. (2012), 'Reti, culture e mutamenti del lavoro: uno sguardo radicale sull'università', *Sociologia e ricerca sociale*, 98.

Ferree M.M., Hall E.J. (1996), 'Rethinking Stratification from a Feminist Perspective: Gender, Race and Class in Mainstream Textbooks', *American Sociological Review*, 61(6): 1-22.

Fitzgerald T. (2014), *Women Leaders in Higher Education: Shattering the Myths*, Routledge, London and New York.

Fitzgerald T., Wilkinson J. (2010), *Travelling Towards a Mirage? Gender, Leadership and Higher Education*, Post Pressed, Brisbane.

Forrest J., Altbach P. (ed.) (2006), *International handbook of higher education*, Springer, New York.

Foucault M. (1969), *L'archéologie du savoir*, Gallima, Paris. Trad. it. (1999), *L'archeologia del sapere*, BUR, Milano.

Foucault M. (1975), *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Gallimard, Paris, trad. it (1976) *Sorvegliare e punire: la nascita della prigione*, Einaudi, Torino.

Foucault M. (1978), *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino.

Foucault M. (1980a), 'Truth and Power: an interview, in C. Gordon (ed) *Power/Knowledge: Selected Interview and Other Writings 1972-1977*, Harvester Wheatsheaf, London.

Foucault M. (1980b), 'The Confession of the Flesh', a conversation in C. Gordon (ed.), *Power/ Knowledge: Selected Interviews and other Writings 1972-1977*, Harvester Wheatsheaf, pp. 194-228.

Foucault M. (1982), 'The Subject and Power', in Dreyfus H.L, Rabinow P. (a cura di) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago University Press, Chicago: 208-226.

Foucault M. (1984), *Le souci de soi*, Gallimard, Paris. Trad. it. *La cura del sé, Storia della sessualità 3* (1993), Feltrinelli, Milano.

Foucault M. (1989), 'Come si esercita il potere?', in Dreyfus H. Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, Ponte delle Grazie, Firenze.

Foucault M. (1991), 'Governmentality' in G. Burchell, C. Gordon e P. Miller (ed.), Harvester Wheatsheaf, London.

Foucault M. (1992), *Tecnologie del sé*, (a cura di) L.H. Martin, H. Gutman, P.H. Hutton, Bollati Boringhieri, Milano.

Foucault M. (1997), *Ethics: Subjectivity and Truth*, The New Press, New York.

Foucault M., *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in A. Pandolfi (a cura di) (1998), *Archivio Foucault 3. 1978-1985*, Feltrinelli, Milano.

Foucault M. (2005), *Nascita della biopolitica*, Feltrinelli, Milano.

Foucault M. (2006), *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano.

Fuchs Epstein C. et al. (1998), *The Past-time paradox: Time Norms, Professional Life, Family and Gender*, Routledge, New York.

Gadamer H.G. (1960/1975), *Truth and Method*, Continuum, New York.

Gee J., Hull G., Lankshear C. (1996), *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*, Allen and Unwin, Sidney.

Geertz C. (1988), *Work and Lives: The Antropologist as Author*, Stanford University Press, Stanford.

Genette G. (1979), *Narrative Discourse: An Essay in Method*, Cornell University Press, Ithaca.

Georgakopoulou A. (2007), *Small Stories, Interaction and Identities*, John Benjamins, Amsterdam.

Gergen K. (1991), *The Saturated Self*, Basic Books, New York.

Gewirtz S., Ball S.J. (2000), 'From Welfarism to New Managerialism: shifting discourses of school headship in the education marketplace', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Educations* 21, n. 3: 253-268.

Giddens A. (1999), in U. Beck, A. Giddens e S. Lash (a cura di), *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste.

Gherardi S. (1995), *Il genere e le organizzazioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Gherardi S. (1996), 'Gendered organisational cultures: Narratives of women travellers in a male world', *Gender, Work and Organisation*, 3(4): 187-201.

Gherardi S., Poggio B. (2003), *Donna per fortuna, uomo per destino*, Etas, Milano.

Gherardi S., Poggio B. (2007), *Gendertelling in Organisations: Narratives from Male-Dominated Environments*, Copenhagen Business School Press, Stockholm.

Giddens A. (1992), 'Uprooted signposts at century's end', *The Times Higher Education Supplement*, 17 January: 21-22.

Gilligan C. (1982), *In a Different Voice*, Harvard University Press, Boston.

Gilmore L. (1994), *Autobiographics: a Feminist Theory of Women's Self-Representation*, Cornell University Press, Ithaca and London.

Gleeson D., Shain F. (1999), 'Managing ambiguity: between markets and managerialism', *Sociological Review*, 57(3): 461-490.

- Goleman D. (1995), *Emotional Intelligence*, Bentham Books, New York.
- Grimaldi E., Serpieri R. (2013), *Che razza di scuola: Praticare l'educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano.
- Grummell B., Devine D., Lynch K. (2009), 'The care-less manager: Gender, care and new managerialism in higher education', *Gender and Education* 21(2): 191-208.
- Habermas J. (1972), *Knowledge and Human Inrereests*, Heinemann, London.
- Halford S., Savage M., Witz A. (1997), *Gender, Careers, and Organisations*, Macmillan, London.
- Haraway D. (1991), 'A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century', in D. Haraway *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, Routledge, New York, 149-181.
- Haraway, Donna, J. (1997). *Modest_witness@second_millennium. FemaleMan©_meets_ OncoMouse: Feminism and technoscience*, Routledge, London.
- Harrè R. (1984), *Personal Being: A Theory for Individual Psychology*, Harvard University Press, Cambridge.
- Harvey, D. (1990), *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano.
- Harvey L. e Green D. (1993), 'Defining Quality', in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1): 9-34.
- Hassan I. (1985), 'The Culture of Postmodernism', in *Theory, Culture and Society*, 2 (3).
- Hernadi P. (1987), 'Literary interpretation and the rhetoric of the human sciences', in John Nelson et al. (Ed.), *The Rhetoric of the Human Sciences*, University of Wisconsin Press, Madison, 263-275.
- Hasselbladh H., Kallinikos J. (2000), 'The Project of Rationalization: A Critique and Reappraisal of Neo-institutionalism in Organization Studies', *Organization Studies*, 21(4): 697-720.
- Hollway W., Jefferson T. (2000), *Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method*, Sage, London.

Holstein J.A., Gubrium J.F. (1997), 'Active interviewing', in D. Silverman (ed) *Qualitative Research, Theory, Method and Practice*, Sage, London.

Holstein J., Gubrium, J. (1999), *The Self We Live By: Narrative Identity in a Postmodern World*, Oxford University Press, New York.

Hughes C. (2004), 'Class and other identifications in managerial careers: The case of the lemon dress', *Gender, Work and Organization*, 11(5): 526-543.

Husu L. (2001), *Sexism, Support and Survival in Academia: Academic Women and Hidden Discrimination in Finland*, University of Helsinki Press, Helsinki.

Hydén L.C., Brockmeier J. (2011), *Health, Illness and Culture*, Routledge, London.

Hyvärinen M. (2006), 'Towards a conceptual history of narrative'. In M. Hyvärinen, A. Korhonen, J. Mykkanen (Ed.), *The Travelling Concept of Narrative*, Collegium, Helsinki.

Hyvärinen M. (2010), 'Revisiting the narrative turns', *Life Writing* 7(1): 69-82.

Iannotta D. (1993), 'L'alterità nel cuore dello stesso', in P. Ricoeur *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 11-69.

Illouz E. (2007), *Intimità fredde: le emozioni nella società dei consumi*, Feltrinelli, Milano.

Illouz E. (2008), *Saving the Modern Soul: Therapy, emotions, and the culture of self-help*, University of California Press, London.

Iser W. (1978), *The Act of Reading A Theory of the Aesthetic Response*, John Hopkins University Press, Baltimore.

Jameson F. (1981), *The Political Unconscious: Narrative as a Social Symbolic Act*, Cornell University Press, Ithaca.

Jameson, F. (1991), *Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism*, Duke University Press, Durham, trad.it. (2007), *Postmodernismo ovvero, la logica culturale del tardo capitalismo*, Fazi Editore, Roma.

Jervolino D. (1993), *Il Cogito e l'ermeneutica. La questione del soggetto in Ricoeur*, Marietti, Genova.

Kay K., Shipman C. (2014), *The Confidence Code: The science and art of self-assurance – what women should know*, New York Times Bestsellers, New York.

Kerfoot D., Knights D. (1996), 'The Best Is Yet to Come? The Quest for Embodiment in Managerial Work', in D. Collinson, J. Hearn (Ed.), *Men as Managers, Managers as Men: Critical Perspectives on Men, Masculinities and Management*, Sage, London, pp. 78–98.

Kristeva J. (2001), *Hannah Arendt: Life is a Narrative*, University of Toronto Press, Toronto.

Labov W. (1997), 'Some further steps in narrative analysis', *Journal of Narrative and Life History* 7(1-4): 395–415.

Lacan J. (1977), *Ecrits*, W. W. Norton, New York.

Latour B. (2000), 'When things strike back: a possible contribution of "science studies" to the social sciences', *British Journal of Sociology*, 51(1): 107-123.

Lawler S. (2002), 'Narrative in social research', in T. May (ed.) *Qualitative Research in Action*, Sage, London: 242-258.

Leathwood C. (2000), 'Happy families: Pedagogy, management, and parental discourses of corporatized further education college', *Journal of Further and Higher Education*, 24(2): 163-182.

Ledwith S., Manfredi S. (2000), 'Balancing gender in higher education: A study of the experience of senior women in the "new" UK university', *European Journal of Women's Studies*, 7: 7-33.

Lejeune P. (1986), *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna.

Lemke T. (2000), 'Foucault, Governmentality and Critique', paper presented at the Rethinking Marxism Conference, University of Amherst (MA).

Leonard D. (2001), *A Women's Guide to Doctoral Studies*, Open University Press, Buckingham.

Levitas R. (Ed.) (1986), *The Ideology of the New Right*, Polity Press, Cambridge.

Lieblich A., McAdams, D., Josselson, R. (2004), *Healing Plots: The Narrative Basis of Psychotherapy*, American Psychological Association, Washington DC.

Luke A. (1995), 'Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis', in M. Apple (ed.), *Review of Research in Education*, n. 21, American Educational Research Association, Washington: 3-48.

Luke C. (1997), 'Feminist Pedagogy Theory in Higher Education: Reflections on Power and Authority', in C. Marshall (Ed.), *Feminist Critical Policy Analysis: A Perspective from Post-Secondary Education*, Falmer, London, pp. 189-210.

Lyotard, J.F. (1979), *The Postmodern Condition*, Manchester University Press, Manchester, trad. it. *La condizione postmoderna* (1981), Feltrinelli, Milano.

MacIntyre A. (1984), *Fictional(ising) identity? Ontological assumptions and methodological productions of 'anorexic' subjectivities. After Virtue*, University of Notre Dame Press, Notre Dame.

Marginson S. (2010), 'How Universities have been positioned as teams in a knowledge economy world cup', in J. Blackmore, M. Brennan, L. Zipin (ed.) *Re-positioning Academic Governance and Academic Work*, Sense Publishers, Rotterdam.

Marshall J. (1984), *Women Managers: Travellers in a Male World*, Chichester, Wiley.

Martin J. (1990), 'Deconstructing Organizational Taboos: the suppression of gender conflict in organizations', *Organization Science*, 1(4): 339-359.

Massey D. (1994), *Space, Place and Gender*, Polity, Oxford.

Mattingley C. (1998), *Healing Dramas and Clinical Plots*, Cambridge University Press, Cambridge.

Mavin S. (2006), 'Venus envy 2: Sisterhood, queen bees, and female misogyny in management', *Women in Management Review*, 21(5): 349-364.

Mavin S. (2008), 'Queen Bees, wannabees, and afraid to bees: No more "best enemies" for women in management?', *British Journal of Management*, 19: 75-84.

- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. (2000), 'Models of Emotional Intelligence', in R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Human Intelligence*, Cambridge University Press, New York, pp. 396-420.
- McAdams D.P. (2006), *The Redemptive Self: Stories Americans Live By*, Oxford University Press, Oxford.
- McCarthy H. (2004), *Girlfriends in High Places*, Demos, London.
- McGushin E. (2011), 'Foucault's theory and practice of subjectivity', in D. Taylor (ed.), *Michael Foucault: Key concepts*: Acumen, Durham.
- Miller J., Glassner B. (1997), 'The "inside" and the "outside". Finding realities in interviews', in D. Silverman (ed) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, Sage, London, 99-111.
- Miller P., Rose N. (1990), 'Governing Economic Life', *Economy and society*, n. 19.
- Miller P., Rose N. (2008), *Governing the Present*, Polity Press, Cambridge.
- Miner V., Longino H. E. (ed.) (1987), *Competition: A Feminist Taboo?* The Feminist Press, New York.
- Mintzberg H. (1983), *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Mishler E. (1986), *Research Interviewing: Context and Narrative*, Harvard University Press, Cambridge.
- Mishler E. (1999), *Storylines: Craftartists' Narratives of Identity*, Harvard University Press, Cambridge.
- Morley L. (1999), *Organising Feminisms: The Micropolitics of the Academy*, Macmillan, London.
- Morley L. (2001) 'Subjected to Review: Engendering Quality and Power in Higher Education', *Journal of Education Policy*, 16(5): 465-480.
- Morley L. (2003), *Quality and Power in Higher Education*, Open University Press, Buckingham.
- Morley L. (2005), 'Opportunity or exploitation? Women and quality assurance in higher education', *Gender and Education*, 17(4): 411-429.

Morley L. (2013), 'The rules of the game: women and the leaderist turn in higher education', *Gender and Education*, 25(1): 116-131.

Moscatti R., Regini M., Rostan M. (2010), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Il Mulino, Bologna.

Müller R. (2014), 'Racing for What? Anticipation and Acceleration in the Work and Career Practices of Academic Life Science Postdocs', *Forum: Qualitative Social Research*, 15(3): Art. 15.

Mumford L. (1934), 'The Task of Modern Biography', *The English Journal*, XXIII (1): 1-9.

Newman J. (1998), 'Managerialism and social welfare', in G. Hughes, G. Lewis (ed.), *Unsettling Welfare: the reconstruction of social policy*, Routledge, London.

Newman, C. (1984), 'The Postmodern Aura: The Act of Fiction in an Age of Inflation', *Salmagundi*, 63-4.

Newman J. (2001), *Modernising Governance*, Sage, London.

Newman J., Clarke J. (2009), *Publics, Politics and Power: Remaking the Public in Public Services*, Sage, London.

Ng C. W., Chiu W.C. K. (2001), 'Managing equal opportunities for women: Sorting the friends from the foes', *Human Resource Management Journal*, 11(1): 75-88.

Noble C., Moore S. (2006), 'Advancing women and leadership in this post feminist, post EEO era: A discussion of the issues', *Women in Management Review*, 21(7), 598-603.

Ochs E., Capps L. (2001), *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*, Harvard University Press, Cambridge.

Olssen M., Codd J., O'Neill A.M. (2004), *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*, Sage, London.

Parreñas R.S. (2001), *Servants of Globalization: Women, migrations and domestic work*, Stanford University Press, Stanford.

Patterson W. (Ed.) (2002), *Strategic Narrative: New Perspectives on the Power of Stories*, Lexington, Oxford.

Perrinton L. (2006), 'Does woman + career = career progression?', *Leadership* 2(1): 101-113.

Perrotti R. (2008), *L'università truccata*, Einaudi, Torino.

Peters M., Marshall J., Fitzsimons P. (2002), 'Managerialism and Educational Policy in a Global Context: Foucault, Neo-liberalism and the Doctrine of Self Management', in N. Burbules, C. Torres (Ed.), *Globalisation and Education: Critical Perspectives*, Routledge, London and New York, pp. 109-3.

Plummer K. (1995), *Telling Sexual Stories*, Routledge, London.

Plummer K. (2001), *Documents of Life 2*, Sage, London.

Poggio B. (2012), 'Esperienza, memoria e riflessività: l'eredità dei women's studies', *M@gm@*, 10(1): 1-13.

Polkinghorne D. E. (1988), *Narrative Knowing and the Human Sciences*, State University of New York Press, Albany.

Pollitt C., Bouckaert P. (2000), *Public Management Reform. A comparative Analysis*, Oxford University Press, Oxford.

Pontificio Consiglio per la famiglia (2003), *Lexicon. Termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche*. Voci: *ideologia di genere: pericoli e portata; Nuove definizioni di genere; Genere-Gender; Famiglia e personalismo*, Centro Editoriale Dehoniano, Roma.

Putnam R., Mumby L. (2000), 'Organisations, Emotion and the Myth of Rationality', in S. Fineman (Ed.), *Emotions and Organisations*, Sage, London, pp. 36-57.

Raddon A. (2002), 'Mothers in the academy', *Studies in Higher Education*, 27(4): 387-403.

Reay, D., Ball S.J. (2000), 'Essentials of Female Management: Women's Ways of Working in the Education Market Place?', in *Educational Management and Administration*, 28(2): 145-59.

Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione: Per una retorica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.

Regini M. (2009), *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa*, Donzelli, Roma.

- Reznek L. (1991), *The Philosophical Defence of Psychiatry*, New York.
- Rhodes R. (1997), *Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity and accountability*, Open University Press, Buckingham.
- Rich A. (1977), *Twenty-one Love Poems*, Effie's Press, Emeryville, Calif.
- Ricoeur P. (1981), 'The model of the text: meaningful action considered as a text', in J.B. Thompson (Ed. e Trad.), *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, 197-221.
- Ricoeur P. (1984) *Time and Narrative*, University of Chicago Press, Chicago.
- Ricoeur P. (1986), *Du texte à l'action*, Seuil, Paris. Trad. it. G. Grampa (1989) *Dell'interpretazione*, in *Dal testo all'azione*, Jaka Book, Milano.
- Ricoeur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris, trad. it. (1993) *Sé come un altro*, Jaka Book, Milano.
- Ricoeur P. (1991), 'L'identité narrative', *Revue des sciences humaines*, LXXXV(221): 35-47.
- Riessman C. (1993), *Narrative Analysis: Qualitative Research Methods* (Vol. 30), Sage, Newbury Park.
- Riessman C. (2002), 'Analysis of personal narratives', in J. Gubrium e J. Holstein (Ed.), *Handbook of Interview Research*, Sage, Thousand Oaks.
- Riessman C. (2008), *Narrative Methods in the Human Sciences*, SAGE, New York.
- Robinson G.D. (1995), 'Paul Ricoeur and the hermeneutics of suspicion: a brief overview and critique', *Premise*, II(8): 12.
- Rogers C. (1961), *On Becoming a Person. The Therapist's View of Psychotherapy*, Boston.
- Rorty R. (1991), 'Inquiry as recontextualization: an anti-dualist account of interpretation', in R. Rorty *Philosophical Papers 1. Objectivity, Relativism and Truth*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 93-110.
- Rorty R. (1992), 'The pragmatist's progress', in U. Eco *Interpretation and Overinterpretation*, Cambridge University Press, Cambridge, 89-108.

Rose H. (1998), 'An accidental academic', in M. David, D. Woodward (Ed.), *Negotiating the Glass Ceiling: Careers of Senior Women in the Academic World*, Falmer Press, London, pp. 101-113.

Rose N. (1998), *Inventing Ourselves*, Polity Press, Cambridge.

Ruspini E. (2009), *Le identità di genere*, Carocci, Roma.

Rustin M. (2000), 'Reflections on the biographical turn in the social sciences'. In P. Chamberlayne, J. Bornat, T. Wengraf (Ed.), *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. Routledge, London.

Ryan, M.L. (2004), *Narrative across Media: The Languages of Storytelling*, University of Nebraska Press, Lincoln.

Salmon P. (1985), *Living in Time: A New Look at Personal Development*, Dent, London.

Salmon C. (2008), *Storytelling. La fabbrica delle storie*, Fazi, Roma.

Sarbin T. (1986), *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*, Praeger, New York.

Sassen S. (2007), *A Sociology of Globalization*, W.W. Norton & Company, New-York-London.

Saunderson W. (2002), 'Women, Academica and Identity: Construction of equal opportunities in new managerialism – a case of lipstick on the gorilla?', *Higher Education Quarterly*, 56(4): 376-406.

Schutz A. (1974), *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna.

Scott J.W. (1991), 'The evidence of experience', *Critical Inquiry*, 17: 773-797.

Seale C. (2004), 'Resurrective practice and narrative', in M. Andrews, S. D. Sclater, C. Squire, A. Treacher (Ed.), *The Uses of Narrative*. Transaction, New Brunswick.

Sennet R. (1998), *The Corrosion of Character: The personal consequences of work in new capitalism*, W.W. Norton & Company Ltd., New York.

Sennet R. (2006), *The culture of the new capitalism*, Yale University Press, New Haven CT.

Serpieri R. (2008), *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. Discorsi e contesti della leadership educativa, vol.1*, Franco Angeli, Milano.

Serpieri R. (2012), *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Franco Angeli Milano.

Shattock M. (2006), *Managing Good Governance in Higher Education*, MacGraw-Hill Education, London.

She Figures (2003), *Statistics and indicators on gender equality in science*, European Commission, Brussels.

She Figures (2006), *Statistics and indicators on gender equality in science*, European Commission, Brussels.

She Figures (2009), *Statistics and indicators on gender equality in science*, European Commission, Brussels.

She Figures (2012), *Statistics and indicators on gender equality in science*, European Commission, Brussels.

Siemieńska R., Zimmer A. (Ed.) (2007), *Gendered Career Trajectories in Academia in Cross-National Perspective*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warsaw.

Silverman D. (1993), *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.

Silverman D. (2001), *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, Sage, London.

Silverman D., Torode B. (1980), *The Material Word. Some Theories About Language and Their Limits*, Routledge & Kegan Paul, London.

Simmel G. (2003), *Ventura e sventura della modernità. Antologia degli scritti sociologici* (a cura di P. Alfierj, E. Rutigliano), Bollati Boringhieri, Milano.

Simone R. (1994), *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Bari.

Simons J. (1995), *Foucault and the Political*, Routledge, London.

Sinclair A. (2004), 'Journey around leadership', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1): 7-19.

Sliep Y., Weingarten K. and Gilbert A. (2004), 'Narrative Theatre as an interactive community approach to mobilizing collective action in Northern Uganda'. *Families, Systems and Health* 22(3): 306–20.

Smiles S. (1882), *Self-Help*, John Murray, London.

Smith D. (1990), *Text, Facts, and Femininity. Exploring the Relations of Ruling*, Routledge, London.

Spanò A. (2005), 'Approccio biografico e identità in transizione', *La critica sociologica*, n. 154-155.

Spivak G. (1993), 'Interview with Sara Danius and Stefan Jonsson', *Boundary* 2(20): 24–50.

Spivak G.C. (1999), *A Critique of Postcolonial Reason*, Harvard University Press, Cambridge, London. Trad. it. A. D'Ottavio (2004), *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*, Meltemi, Roma.

Spivak G.C. (2004), 'Terror. A Speech After 9/11', *Boundary* 2, 2: 81-111, trad. it di D. Zoletto, 'Terrore. Un discorso dopo l'11 settembre', *Aut Aut*, 329, gennaio-marzo 2006: 109-137.

Squire C. (2005), 'Reading narratives'. *Group Analysis* 38(1): 91–107.

Squire C. (2007), *HIV in South Africa: Talking about the Big Thing*, Routledge, London.

Stanley L. (1992), *The Auto/Biographical I: Theory and Practice of Feminist Auto/Biography*, Manchester University Press, Manchester.

Steedman C. (1986), *Landscape for a Good Woman: A Story of Two Lives*, Virago, London.

Susca E. (a cura di), *Pierre Bourdieu, Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*, Orthotes Editrice, di prossima pubblicazione.

Swartz B. (1997), *Culture and Power: the Sociology of Pierre Bourdieu*, The University of Chicago Press, Chicago.

Tamboukou M. (1999), 'Writing genealogies: An exploration of Foucault's strategies for doing research', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Educations* 20(2): 201-217.

- Tamboukou M. (2003), *Women, Education and the Self: a Foucauldian perspective*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Tamboukou M. (2008), 'Re-imagining the narratable subject'. *Qualitative Research*, 8 (3):283–292. Reprinted in C. Hughes (ed) (2013), *Researching Gender*, Sage, London.
- Tamboukou M. (2010), *In the Fold between Power and Desire: Women Artists' Narratives*, Cambridge Scholars' Publishing, Cambridge.
- Tamboukou M., Ball S.J. (ed.) (2005), *Dangerous Encounters*, Peter Lang, New York.
- Taylor C. (2005), *Gli immaginari sociali moderni*, Meltemi, Roma.
- Thornton M. (1990), *The Liberal Promise: Anti-Discrimination Legislation in Australia*, Oxford University Press, Melbourne.
- Thornton M. (2013), 'The mirage of merit', *Australian Feminist Studies*, 28(76): 127-143.
- Todorov T. (1990), *Genres in Discourse*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Touraine A. (1992), *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano.
- Trahar S. (2009), *Narrative Research on Learning*, Symposium, London.
- UNESCO (1998), *Towards and Agenda for Higher Education: Challenges and Tasks for the 21st Century Viewed in the Light of the Regional Conference*, UNESCO, Paris.
- UNESCO Institute of Statistics (2010), *Global education digest 2010: Comparing education statistics across the world (a special focus on gender)*, UNESCO, Paris.
- Urry J. (2007), *Mobilities*, Polity Press, London.
- Van Maanen J. (1988), *Tales of the Field*, University of Chicago Press, Chicago.
- Wajcman J. (1998), *Managing Like a Man: Women and Men in Corporate Management*, Polity Press, Cambridge.

Wells, A., Carnochan, S., e Allen, R (1998), 'Globalisation and Educational Change', in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and D. Hopkins (Ed.), *International Handbook of Educational Change* 1: 322–348.

Wells K. (2011), *Narrative Inquiry*, Oxford University Press, New York.

Wengraf T. (2001), *Qualitative Research Interviewing*, Sage, London.

Woolf V. (1995), *Gita al faro*. Trad. it Bianciardi L., Rizzoli, Milano.

Woolf V. (2000), *A Room of One's Own*, Penguin Classics, London.

Youdell D. (2006), *Impossible Bodies, Impossible Selves: exclusion and student subjectivities*, Springer, Dordrecht.